

**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**

**Nádia Alexandra Camelo Rodrigues**

Lisboa, julho de 2012





# Escola Superior de Educação João de Deus

## Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a)..... Carina Gouveia.....  
tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a)  
licenciado(a) ..... Márcia Alexandre Camelo Rodrigues.....

.....  
realizado no âmbito do Mestrado – 2º Ciclo de Estudos (Formação de Docentes) Educação do 1.º.....  
ciclo de Ensino Básico..... considero que se trata  
de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito ao Conselho Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respectivo  
Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 12 de Julho de 2012

O(A) Orientador(a)





**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**

**Nádia Alexandra Camelo Rodrigues**

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

Lisboa, julho de 2012



## ÍNDICE GERAL

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>1</b>   |
| 1. Identificação do local de estágio .....                             | 1          |
| 2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional .....   | 4          |
| 3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional..... | 5          |
| 4. Identificação do grupo de estágio .....                             | 6          |
| 5. Metodologia utilizada .....   | 6          |
| 6. Pertinência do estágio profissional .....                           | 11         |
| 7. Cronologia/ Duração.....  | 13         |
| <b>CAPÍTULO 1 – Relatos diários .....</b>                              | <b>15</b>  |
| <b>1.1. 1.<sup>a</sup> Secção: 4.<sup>o</sup> ano A .....</b>          | <b>17</b>  |
| 1.1.1. Caracterização da turma .....                                   | 17         |
| 1.1.2. Caracterização do espaço .....                                  | 18         |
| 1.1.3. Rotinas .....   | 19         |
| 1.1.4. Horário de turma.....   | 21         |
| 1.1.5. Relatos diários.....  | 21         |
| <b>1.2. 2.<sup>a</sup> Secção: 1.<sup>o</sup> ano A .....</b>          | <b>49</b>  |
| 1.2.1. Caracterização da turma .....                                   | 49         |
| 1.2.2. Caracterização do espaço .....                                  | 50         |
| 1.2.3. Rotinas .....   | 51         |
| 1.2.4. Horário de turma.....   | 51         |
| 1.2.5. Relatos diários.....  | 51         |
| <b>1.3. 3.<sup>a</sup> Secção: 2.<sup>o</sup> ano A .....</b>          | <b>81</b>  |
| 1.3.1. Caracterização da turma .....                                   | 81         |
| 1.3.2. Caracterização do espaço .....                                  | 82         |
| 1.3.3. Rotinas .....   | 82         |
| 1.3.4. Horário de turma.....   | 83         |
| 1.3.5. Relatos diários.....  | 83         |
| <b>1.4. 4.<sup>a</sup> Secção: 3.<sup>o</sup> ano A .....</b>          | <b>103</b> |
| 1.4.1. Caracterização da turma .....                                   | 103        |
| 1.4.2. Caracterização do espaço .....                                  | 103        |
| 1.4.3. Rotinas .....   | 104        |
| 1.4.4. Horário de turma.....   | 104        |

|   |            |
|---|------------|
| 1.4.5. Relatos diários.....   | 104        |
| <b>1.5. 5.ª Secção: 3.º ano .....</b>   | <b>131</b> |
| 1.5.1. Caracterização do local do Seminário de contacto com a realidade educativa ..... | 131        |
| 1.5.2. Caracterização da turma .....  | 132        |
| 1.5.3. Caracterização do espaço .....   | 132        |
| 1.5.4. Rotinas .....  | 132        |
| 1.5.5. Horário de turma.....  | 133        |
| 1.5.6. Relatos diários.....   | 133        |
| <b>CAPÍTULO 2 – Planificações.....</b>  | <b>141</b> |
| <b>2.1. Descrição do capítulo .....</b>   | <b>143</b> |
| <b>2.2. Fundamentação Teórica .....</b>   | <b>143</b> |
| 2.2.1. O que é planificar? .....  | 143        |
| 2.2.2. Porque se planifica? .....   | 144        |
| 2.2.3. Qual a importância de planificar? .....  | 144        |
| 2.2.4. O que é o modelo T? .....  | 146        |
| 2.2.5. Como se faz o desenho curricular? .....  | 146        |
| 2.2.6. No que consiste uma planificação larga? .....                                    | 147        |
| 2.2.7. No que consiste uma planificação curta? .....                                    | 148        |
| 2.2.8. O que são estratégias de aprendizagem? .....                                     | 149        |
| 2.2.9. O que são capacidades e destrezas? .....   | 149        |
| 2.2.10. O que são valores e atitudes?.....  | 149        |
| 2.2.11. O que são os conteúdos? .....   | 150        |
| 2.2.12. O que são métodos e procedimentos?.....   | 150        |
| <b>2.3. Planificações .....</b>   | <b>150</b> |
| 2.3.1. Planificação da área curricular de Língua Portuguesa .....                       | 151        |
| 2.3.2. Planificação da área curricular de Matemática .....                              | 155        |
| 2.3.3. Planificação da área curricular de Estudo do Meio.....                           | 159        |
| <b>CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação.....</b>                                      | <b>161</b> |
| <b>3.1. Descrição do capítulo .....</b>   | <b>163</b> |
| <b>3.2. Fundamentação Teórica .....</b>   | <b>163</b> |
| <b>3.3. Avaliação da proposta de trabalho de Matemática .....</b>                       | <b>168</b> |
| 3.3.1. Contextualização .....   | 168        |
| 3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....                          | 168        |
| 3.3.3. Grelha de Avaliação.....   | 171        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.3.4. Descrição da grelha .....                                | 171        |
| 3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular .....    | 172        |
| 3.3.6. Análise do gráfico .....                                 | 172        |
| <b>3.4. Avaliação das atividades de Língua Portuguesa .....</b> | <b>173</b> |
| 3.4.1. Contextualização .....                                   | 173        |
| 3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....  | 173        |
| 3.4.3. Grelha de Avaliação.....                                 | 175        |
| 3.4.4. Descrição da grelha de avaliação .....                   | 175        |
| 3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular .....    | 176        |
| 3.4.6. Análise do gráfico .....                                 | 176        |
| <b>3.5. Avaliação das atividades de Estudo do Meio.....</b>     | <b>177</b> |
| 3.5.1. Contextualização .....                                   | 177        |
| 3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....  | 177        |
| 3.5.3. Grelha de Avaliação.....                                 | 179        |
| 3.5.4. Descrição da grelha .....                                | 179        |
| 3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular .....    | 180        |
| 3.5.6. Análise do gráfico .....                                 | 180        |
| <b>Reflexão Final .....</b>                                     | <b>181</b> |
| 1. Considerações finais .....                                   | 181        |
| 2. Limitações .....   | 182        |
| 3. Novas Pesquisas.....   | 183        |
| <b>Referências Bibliográficas .....</b>                         | <b>185</b> |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>197</b> |
| Anexo 1 – Proposta de trabalho de Matemática .....              | 199        |
| Anexo 2 – Proposta de trabalho de Língua Portuguesa .....       | 203        |
| Anexo 3 – Proposta de trabalho de Estudo Meio.....              | 207        |



## ÍNDICE DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Distribuição do tempo de estágio .....                                | 14  |
| Quadro 2 - Horário do 4.º ano A.....   | 21  |
| Quadro 3 – Horário do 1.º ano A.....   | 51  |
| Quadro 4 – Horário do 2.º ano A.....   | 83  |
| Quadro 5 – Horário do 4.º ano A.....   | 104 |
| Quadro 6 – Horário do 4.º ano .....  | 133 |
| Quadro 7 – Planificação de Língua Portuguesa .....                               | 151 |
| Quadro 8 – Planificação de Matemática.....                                       | 155 |
| Quadro 9 – Planificação de Estudo do Meio .....                                  | 159 |
| Quadro 10 – Escala de avaliação utilizada .....                                  | 167 |
| Quadro 11 – Grelha de parâmetros e critérios de avaliação de Matemática .....    | 169 |
| Quadro 12 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Matemática .....      | 171 |
| Quadro 13 – Grelha de parâmetros e critérios de Língua Portuguesa .....          | 174 |
| Quadro 14 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Língua Portuguesa ... | 175 |
| Quadro 15 – Grelha de parâmetros e critérios de Estudo do Meio.....              | 178 |
| Quadro 16 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Estudo do Meio.....   | 179 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Fachada do Jardim-Escola João de Deus.....                           | 1   |
| Figura 2 – Sala do 4.º ano A .....  | 18  |
| Figura 3 – Sala do 1.º ano A .....  | 50  |
| Figura 4 – Sala do 2.º ano A .....  | 82  |
| Figura 5 – Sala do 3.º ano A .....  | 103 |
| Figura 6 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Matemática .....        | 172 |
| Figura 7 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Língua Portuguesa ..... | 176 |
| Figura 8 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Estudo do Meio.....     | 180 |

# INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares, Estágio Profissional I e II, referentes ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ciclo de Estudos – Modelo de Bolonha), realizado na Escola Superior de Educação João de Deus. A realização do presente relatório teve início em outubro de 2011 e terminou em julho de 2012.

## 1. Identificação do local de estágio

O Estágio Profissional foi realizado no Jardim-Escola João de Deus da Estrela, o mais antigo Jardim-Escola de Lisboa, fundado em 1915.



*Figura 1 – Fachada do Jardim-Escola João de Deus*

A instituição fica situada no centro de Lisboa, pertencendo à freguesia de Santa Isabel, na Avenida Álvares Cabral. Devido à sua localização, o Jardim-Escola integra-se numa avenida de grande movimento. Esta zona é uma zona urbana e residencial, com alguns espaços comerciais. É também uma zona de fácil acesso por existirem diferentes meios de transporte, tais como: autocarros, elétricos e metropolitano. Junto ao Jardim-Escola encontra-se a Escola Superior de Educação João de Deus, o Museu João de Deus, a Escola Secundária (Liceu Pedro Nunes), o Jardim Guerra Junqueira e a Basílica da Estrela.

O Jardim-Escola da Estrela faz parte da Associação de Jardins Escola João de Deus que segundo o seu *website* oficial foi fundada pelo mecenas Casimiro Freire, em 1882 com o nome de Associação de Escola Móveis pelo Método João de Deus e “em 1908, por proposta de João de Deus Ramos, filho do Poeta-Educador, passou a designar-se «Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas».”. Da Associação de Jardins-Escola João de Deus fazem parte: “49 centros educativos distribuídos pelo país cuja actividade se reparte por: 35 Jardins-Escolas, 6 Centros Infantis e Creche Familiar, 2 Ludotecas Itinerantes, 2 Museus, a Escola Superior de Educação João de Deus, os Projectos «Anos Ki Ta Manda» e GIP (Gabinete de Inserção Profissional) e o Centro de Acolhimento Temporário de Crianças e Jovens em Risco de Odivelas «Casa Rainha Santa Isabel».” (dados de 2009, recolhido do *website*).

Este Jardim-Escola como os restantes distribuídos pelo país são IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) que segundo o Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro, são instituições constituídas por iniciativa de particulares sem fins lucrativos, não sendo administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico com o propósito de “dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos” (Artigo 1.º, ponto 1, Capítulo I).

A metodologia aplicada nestes Jardim-Escola assenta na metodologia João de Deus. Segundo Carvalho (1982), as bases da metodologia são a de preconizar “uma educação nacional com uma ligação muito directa com a civilização onde se insere, mas não esquece que há um sentido mais universalista no nosso tempo facilitado pelos meios rápidos e mais directos de comunicação dos nossos dias.” (p. 4). João de Deus (citado por Carvalho, 1982) afirma que “devemos enviar esforços para erguer e criar institutos de feição própria, que se harmonizem com a índole e as tradições da nossa gente, sem exclusão formal das soluções pedagógicas universalmente adoptáveis ou adaptáveis.” (p. 4). Este é um dos primeiros pontos a sublinhar no método que é caracterizadamente nacional mas sem excluir o que for “universalmente adoptável e adaptável.” (p. 5).

Outro aspeto tido em conta na metodologia é a arquitetura do jardim-escola que, segundo Carvalho (1982), “é estudada uma arquitectura funcional e tanto quanto possível com características nacionais e até regionais.” (p.5). Esta característica é tida em conta pois a mesma autora refere, que esta vai influenciar numa forma subtil a ligação da criança ao centro educativo. A arquitetura pretende criar um bom ambiente com uma decoração simples, aonde a arte esteja presente e “houvesse amor e simpatia” (p. 5), pois também é referido que este ambiente só pode ser criado através de “equilibradas relações humanas através numa disciplina activa, verdadeiro

ajustamento social que levará o menino, futuro adulto, a viver bem consigo e com o seu próximo.” (p. 5). João de Deus Ramos (citado por Carvalho, 1982) em relação a este aspeto refere que “as paredes mestras também são mestras” (p. 5).

Outro princípio importante do método é a exclusão de prémios e de castigos, pois como justifica Carvalho (1982) “de prémios que quase sempre injustamente compensam situações favorecidas pelo destino e cultivam vaidades fúteis, e castigos que muitas vezes agravam condições difíceis e descurem aspectos importantes do carácter e da dignidade.” (p. 5).

O método caracteriza-se também por fazer a distinção entre Educar e Ensinar como refere a autora: “a primeira preocupação deve ser a de Educar, a forma moral e espiritual do indivíduo e só depois virá a ensinar.” (p. 5). Carvalho (1982), ainda referencia que poeticamente, João de Deus Ramos definia todo o seu programa pedagógico na palavra Educar. Daí este método dar uma extrema importância na aquisição de hábitos e da integração progressiva da criança. Referindo Carvalho (1982) em relação a este facto que “não é por vezes aquilo que se aprende que mais conta, mas a preparação que é estimulada. Dentro dos princípios básicos do método João de Deus, para seguir um plano educativo equilibrado teremos que fazer uma educação integral.” (p.5).

Em relação às atividades Carvalho (1982) refere que desde os seus primeiros meses a criança procura conhecer o seu próprio corpo e tomar contacto com o meio que a rodeia, por isso, as atividades processam-se para dar uma noção do esquema corporal e da sua valorização harmoniosa dando espaço para a educação sensorial e preceptiva. O planeamento das atividades atende principalmente aos sentidos, vista e ouvido, educando a capacidade preceptiva motora. Desenvolve-se ainda a arte como “linguagem e meio de expressão, como exercício gráfico preparando para a escrita e no campo artístico como base de todas as artes” (p. 6). Desenvolve-se também o canto e música, e os jogos atendidos através de métodos ativos.

Estimula-se também a expressão e comunicação, utilizando processos que também estão ligados à criatividade. Aproveita-se, também, o método associativo que “facilita a aquisição de noções através dum relação que exercita o raciocínio.” (p. 6). Carvalho (1982) finaliza referindo “Nada se faz por acaso.” (p. 6).

É de referir que cada grupo etário tem um programa especializado. A partir dos 5 anos se intensificam e tornam-se mais específicos a iniciação à matemática e à leitura. Esta última feita a partir do método de leitura João de Deus. Henri Campagnol (citado por Carvalho, 1982) refere-se ao método João de Deus como um “exemplo de rigor científico e de simplicidade pedagógica.” (p. 7).

Por último Carvalho (1982) refere que “os meninos tudo aprendem numa forma lúdica, bem motivada, com interesse e sem esforço.” (p. 7) respeitando o seu ritmo, e assim a criança “vive uma infância calma, alegre e feliz, mas adquire também amor ao trabalho que encara como um jogo sério e compensador, e estrutura bons hábitos que permitirão seguir sem problemas a sua vida escolar.” (p.7).

O Jardim-Escola da Estrela abrange as valências de Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico. As crianças que frequentam o Jardim-Escola têm idades compreendidas entre os 3 anos e os 10 anos de idade e estão distribuídos em salas, mediante a faixa etária. Também, segundo esta, as crianças usam bibes de cores diferentes. No ciclo correspondente ao Pré-Escolar, usam bibe amarelo, bibe encarnado e bibe azul, respetivos, aos 3, 4 e 5 anos de idade. No ciclo correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, usam bibe castanho, bibe verde, bibe azul claro e bibe azul-escuro respetivos aos 6, 7, 8 e 9 anos de idade.

O edifício é composto por 12 salas de aula, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala multiusos, um gabinete de direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, casas de banho para crianças e uma para adultos, um salão que tem a função de sala dos dois grupos de crianças de 4 anos de idade e também função de refeitório na hora de almoço. Na parte exterior ao edifício existem dois espaços de utilização polivalente que são aproveitados para a realização dos recreios. Um dos espaços destinado, ao recreio das crianças da Educação Pré-Escolar, o outro, para os alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

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

Na parte inicial do relatório encontra-se a introdução que inclui a identificação do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório de estágio profissional, a importância da elaboração do relatório de estágio profissional, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio e, por fim, a cronologia referente ao relatório de estágio.

Após a introdução o relatório de estágio encontra-se dividido em quatro capítulos.

O Capítulo 1, relatos diários, encontra-se dividido em 5 secções, as primeiras 4 secções referentes a cada um dos momentos de estágio correspondentes aos quatro anos do 1.º ciclo do Ensino Básico e a última e quinta secção relativa ao Seminário de contacto com a Realidade Educativa nos Jardins-Escola. Cada secção inclui a caracterização da turma, caracterização do espaço, rotinas, horário de turma e relatos diários dos acontecimentos observados seguidos de inferências e fundamentação teórica das mesmas de forma a sustentá-las cientificamente.

No Capítulo 2, planificações, serão apresentadas planificações de aulas baseadas no Modelo T de Aprendizagem, acompanhadas da descrição das atividades realizadas, a explicação das metodologias e estratégias utilizadas e a sua fundamentação teórica.

No Capítulo 3, dispositivos de avaliação, é feita uma abordagem fundamentada da avaliação e dos tipos de avaliação, assim como a sua importância. Sendo apresentados dispositivos de avaliação de várias áreas curriculares.

Por último será apresentada a reflexão final, através da qual são apresentadas as considerações finais, as limitações da elaboração do relatório e novas pesquisas.

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

A realização deste relatório é importante pois permite a conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e conseqüentemente a obtenção da certificação para exercer a profissão de docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por outro lado, este relatório implica um trabalho de procura, pesquisa, investigação, leitura, estudo, e assimilação de determinados conceitos, ideias e métodos, como afirma Ludke e André (2008) “geralmente o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas. Exploração, decisão e descoberta.” (p.15).

Estas buscas foram utilizadas ao longo do relatório e, na sua maioria, para a sustentação dos relatos com fundamentação teórica, posteriormente importantes para a vida profissional de forma a compreender melhor as metodologias, os conteúdos, e outras situações que ocorrem no contexto escolar. Este trabalho contribui, assim, para a construção de conhecimentos sobre o ensino e o aprender a ensinar. Como afirmam Estrela e Estrela (1977), “a formação profissional dos professores exige um domínio de um saber científico no campo das disciplinas a ensinar e no campo das ciências da Educação, mas exige também uma técnica, um saber-fazer fundamentado, susceptível de aquisição e de aperfeiçoamento.” (p. 61).

A sustentação dos relatos sobre as práticas permite também refletir sobre o que se lê, a pertinência do que se lê e a retirar conclusões dessas mesmas leituras tendo em conta o seu valor científico. Como referem Quivy e Campenhoudt (1992): “estes não se reduzam a uma simples descrição de fenómenos sociais, sem qualquer intenção compreensiva (...) estejam pelo menos determinados a estudar os fenómenos sociais com uma preocupação de autenticidade, de compreensão e de rigor metodológico.” (p. 18).

Todo este trabalho possibilita um crescimento em termos profissionais e pessoais importantes para que no futuro a nível profissional se saiba fundamentar as práticas e seja mais fácil ultrapassar determinadas situações.

Por outro lado obtemos perspectivas de vários autores, formulando e enriquecendo a nossa opinião acerca de assuntos já conhecidos e outros nunca antes considerados.

Assim, é de referir a importância de estudos teóricos para que se possa entender melhor as práticas pedagógicas e optar pela forma mais correta de as pôr em prática como referem Quivy e Campenhoudt (1992), “não há bom trabalho que não seja uma procura sincera da verdade.” (p. 22).

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

Para a realização do Estágio Profissional foram feitos grupos de estágio. O meu grupo de estágio foi composto por dois elementos, por mim e pela minha colega Patrícia também aluna da turma do Mestrado de Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, ao longo dos quatro momentos de estágio referentes à Unidade Curricular de Estágio Profissional I e II.

No primeiro momento de estágio na sala do 4.º ano A também fez parte do grupo de estágio a Mónica e a Diana, alunas do mestrado de Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No terceiro momento de estágio na sala do 2.º ano A, fez parte do grupo de estágio a Catarina e a Joana, alunas do mestrado de Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante o seminário de contacto com a realidade educativa nos Jardins-Escola, na sala do 3.º ano, fez parte do grupo de estágio o João, aluno do mestrado de Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No quarto momento de estágio, na sala do 3.º ano A, estiveram presentes a estagiária Sandra, aluna da Licenciatura Pré-Bolonha e Filipa, Ana e Maria, alunas do Mestrado do Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

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

A principal metodologia utilizada na elaboração do presente relatório de estágio profissional assentou numa técnica de recolha de dados orientada por um modelo de investigação qualitativa. A recolha de dados foi feita através da técnica de observação e análise documental.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (citado por Ludke e André, 2008) admite 5 características básicas que configuram este tipo de estudo.

A primeira que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como a sua fonte directa de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (p. 11) sendo assim,

a pesquisa qualitativa supõe o contacto direto com o ambiente em que decorre naturalmente a situação que esta a ser investigada, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Este tipo de estudo é também chamado de “naturalístico”.

A segunda característica é a de que “os dados colectados são predominantemente descritivos.” (p.12) ou seja, os dados obtidos nesta pesquisa são ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos sendo todos os dados considerados importantes. Como refere Ludke e André (2008), “o pesquisador deve, assim, atentar o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.” (p. 12).

A terceira característica centra-se na “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.” (p. 12). Em relação a esta característica, Ludke e André (2008), referem que o interesse do observador é verificar como se manifestam as atividades, nos procedimentos e nas interações quotidianas.

A quarta característica diz que “o «significado» que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focus de atenção especial pelo pesquisador.” (p. 12). Desta forma, o pesquisador pretende capturar e considerar os diferentes pontos de vista dos participantes e das situações, tendo o cuidado com as suas percepções.

A quinta e última característica que referem os autores é a de que “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.” (p. 13). Esta análise tende inicialmente a que a questões e interesse sejam muito amplos e no final tornam-se mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor o seu foco com o desenvolvimento do estudo, vai buscar características próprias da situação e focar a sua atenção naquilo que possa vir a ser relevante. Como afirmam Ludke e André (2008), “as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenómeno e possibilitar a selecção de aspetos que serão mais sistematicamente investigados.” (p. 15).

Os dados mencionados na elaboração dos relatos diários foram recolhidos através da técnica de observação. Como Ludke e André (2008), afirmam “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional.” (p.26). Para Lessard-Hébert (1996), “a observação da realidade pode, se as condições o permitirem, fazer-se directamente. Observamos então sujeitos a agirem ou acontecimentos no momento em que se produzem.” (p. 101). Tendo em conta que o estágio permitiu observar os acontecimentos no tempo, momento e local em que se produzem, caracterizamos a observação feita como sendo uma observação direta.

Quivy e Campenhoudt (1992) referem a observação direta como sendo “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados.” (p. 165). Também referem que “os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é a manifesta e recolhida directamente neles pelo observador” (p. 165). Assim, a observação direta como referem os mesmos autores, constitui o único método onde se “captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” (p. 197) Ludke e André (2008) afirmam que “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da «perspectiva dos sujeitos», um importante alvo nas abordagens qualitativas” (p. 26), assim o observador “acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos” (p.26).

Este tipo de observação apresenta uma série de vantagens possibilitando um encontro pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno. Ludke e André (2008) afirmam que “a experiencia direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno. «Ver para crer» ” (p.26). Também Quivy e Campenhoudt (1992) referem que a principal vantagem é a de apreender os comportamentos e acontecimentos no próprio momento que se produzem (p. 199).

Por outro lado existem limitações neste tipo de observação a primeira como refere Ludke e André (2008) é a de que “a mente humana é altamente selectiva (...) ao olhar para o mesmo objecto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas.” (p. 25). Por outro lado, a “formação da pessoa, o grupo social a que pertence, aptidões e predilecções fazem com que a sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros.” (p. 25) Isto, por vezes, leva-nos a privilegiar certos aspetos da realidade e a negligenciar outros. A segunda limitação refere-se ao problema do registo, como referem Quivy e Campenhoudt (1992):

O investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos «ao vivo», dado que a memória é selectiva e eliminaria uma grande variedade de comportamentos cuja importância não fosse imediatamente aparente. Como nem sempre é possível, nem desejável, tomar notas no próprio momento, a única solução consiste em transcrever os comportamentos observados imediatamente após a observação. Na prática, trata-se muitas vezes de uma tarefa muito pesada (199), devido à fadiga e às condições de trabalho por vezes esgotantes. (pp. 199-200)

Para além de esta observação ter sido direta, ela também se distinguiu por ser uma observação participante como refere Quivy e Campenhoudt (1992, p. 82) e Estrela (1990, p.32) esta observação é aquela em que o investigador/observador participa na vida do grupo estudado.

Lessard-Hébert (1996) referem que “a observação participante é um meio que precisa menos da sistematização das observações.” (p. 103), sendo que o observador não determina, à partida, quais os comportamentos e acontecimentos que serão observados. Sendo assim é necessário que haja um registo dos dados da nossa intervenção, reações dos sujeitos ou acontecimentos significativos.

É importante referir que existem vários graus de participação, sendo raro o investigador participar totalmente na vida do grupo, como afirmam Ludke e André (2008), “pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como um espectador e vá gradualmente se tornando um participante.” (p.28)

A observação participante é uma das mais ricas e mais profunda, mas em contrapartida, põem problemas práticos que o investigador deve prever. Como referem Ludke e André (2008), “este método se baseia muito na interpretação pessoal.” sendo que “[o] grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenómeno ou a uma representação parcial da realidade.” (p. 27).

Quivy e Campenhoudt (1992) referem outra das dificuldades desta observação é antes de mais ser aceite pelo grupo pois “duas preocupações dominam, geralmente, os sentimentos dos interlocutores do investigador: o receio de servirem de cobaias e o de verem as suas próprias condutas avaliadas e, portanto, julgadas pela investigação.” (p. 82). Ludke e André (2008) também referem a desvantagens como a de “provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas.” (p. 27).

Guba e Lincon (1981), (citados por Ludke e André, 2008), contrapõem estas desvantagens argumentando que “as alterações provocadas num ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa. Reinharz (1979), (citado por Ludke e André, 2008), argumenta afirmando que “os ambientes sociais são relativamente estáveis” (p.27).

Mesmo pondo esta questão, esta investigação segundo Quivy e Campenhoudt (1992) é aquela que permite melhor estudar a comunidade: “O investigador estuda então os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por os perturbar o menos possível.” (p. 198). Da mesma forma, Lessard-Hébert (1996) afirmam que a participação no grupo permite aceder a dados difíceis ou impossíveis de se obterem como observador exterior. (p. 103).

Para ultrapassar certas dificuldades e tentar com que algumas das desvantagens mencionadas não ocorram é necessário que o observador saiba manter o seu papel. Hall (1976), (citado por Ludke e André, 2008), em relação ao papel do observador, refere que algumas características essenciais são:

a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob a sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e

consciente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais (...) o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas actividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular. (p. 17).

Os sujeitos observados durante este estudo, estiveram informados da presença do observador, mas sem conhecimento do que estava a ser observado.

Outra técnica utilizada para a recolha de dados foi a análise documental, segundo Quivy e Campenhoudt (1992): “No que diz respeito aos documentos de forma textual, a atenção incidirá principalmente sobre a sua autenticidade, sobre a exactidão das informações que contém, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação.” (p. 203).

Ludke e André (2008), em relação à análise documental, mencionam que esta “pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (p.38) Segundo Caulley (1981), (citado por Ludke e André, 2008), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (p.38)

Esta técnica também apresenta vantagens como refere Guba e Lincoln (1981), (citado por Ludke e André, 2008), destacando em primeiro lugar o facto de “os documentos constituírem uma fonte estável e rica.” (p.39). Resumindo as vantagens do uso de documentos Ludke e André (2008) afirmam que “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto não pode ser ignorada” e que estes “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” (p.39).

Krippendorff (1980), (citado por Ludke e André, 2008), afirma que a análise documental é “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o contexto” (p.41)

A análise documental refere-se aos documentos a que acedi, como por exemplo, a caracterização da turma que está contemplada no projeto curricular da turma e o horário da mesma, no projeto curricular de escola. Estes documentos foram fornecidos pelas professoras cooperantes dos respetivos anos de escolaridade. Para além deste tipo de documentos, também foi possível observar os dossiês dos alunos, onde se encontram guardados todas as propostas de trabalho, elaboradas pela docente e algumas por estagiárias, que foram efetuadas pelos alunos.

A redação deste relatório foi feita de acordo com as normas APA (American Psychological Association) e Azevedo (2001) de forma a organizar a sua construção.

## 6. Pertinência do estágio profissional

O estágio profissional é importante para um aluno em formação pois permite adquirir competências, que virá a colocar futuramente em prática. Como refere Sarela Henriquez (citado por Estrela e Estrela, 1977), “as boas aptidões se desenvolvem «durante a formação profissional e graças a ela» ” (p. 45). O estágio permite também o contacto direto com as crianças, assim como observar as atividades e rotinas das mesmas. A vivência destas situações na realidade torna-se um aspeto bastante importante, pois possibilita um melhor entendimento da realidade, tal como refere Estrela (1990), “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objectividade a realidade” (p. 22).

É permitido também ao longo do estágio preparar e lecionar aulas, podendo assim colocar em prática metodologias e conhecimentos adquiridos e optar por outras de modo a ampliar as experiências pessoais e profissionais. Este aspecto é extremamente importante, pois como afirma Gómez (1992), existe um “abismo que separa a teoria da prática” (p. 108) e deve ser então proporcionada uma prática aplicada no contexto escolar, o aprendido, de forma a desenvolver competências, capacidades e atitudes profissionais. O mesmo autor refere também que “deve ser no espaço real onde o aluno-mestre observa. Analisa, actua e reflete sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas acções.” (p. 111). Estas aulas permitem pensar nas falhas cometidas, perceber os aspetos que se podem melhorar de forma a tornar a prática melhor e mais correta como refere Argyris (citado por Gómez, 1992), “saber fazer e saber explicar o que se faz (o conhecimento e as capacidade que cada um utiliza na acção) são duas capacidades intelectuais distintas” (p.104).

É assim, importante refletir sobre a melhor maneira de ensinar procurando meios mais eficazes para transmitir e atingir objetivos. É necessário e muito importante que haja então uma prática reflexiva. Como refere García (1992), “as origens desta perspectiva ao nível da formação de professores remota a Dewey” (p.60). Dewey (citado por García, 1992), refere esta acção reflexiva como sendo «o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem». (p. 60) Por isso, torna-se importante que na formação de professores que estes reflectam sobre a sua prática, fazendo desta reflexão “um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção.” (García, 1992, p. 60).

Para este ensino reflexivo são referidas por Dewey (citado por García, 1992), três atitudes necessárias. A primeira é a “*mentalidade aberta*” que Dewey define como:

a ausência de preconceitos, de parcialidade e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias [e que] integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (p.62).

Como refere García (1992), esta atitude faz com que seja necessário escutar e respeitar diferentes perspectivas, ter em conta as alternativas disponíveis, averiguar as possibilidades de erro, examinar o que se passa na sala de aula, investigar as evidências, procurar várias respostas para a mesma pergunta e refletir sobre a melhor forma de melhorar o que já existe (p. 62).

A segunda atitude do ensino reflexivo, defendido por Dewey, consiste na *responsabilidade*. Dewey (citado por García, 1992), refere em relação a esta atitude que:

Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorrem de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende. (p. 62).

Esta responsabilidade trata-se de uma responsabilidade intelectual e não moral, significa que devem ser procurados “propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários” (García, 1992: 63).

A última atitude que refere Dewey (citado por García, 1992), é o *entusiasmo*, esta descrita como a predisposição para encarar a atividade com curiosidade energia e capacidade de renovação lutando contra o hábito (p.63).

Em relação à forma como devemos fazer esta reflexão Weis e Louden (citado por García, 1992), propõem quatro formas de reflexão.

A primeira é a *introspecção*. Esta implica uma reflexão interiorizada e pessoal pela qual se reconsidera os pensamentos e sentimentos, tendo que haver um distanciamento relativamente à atividade diária e quotidiana (p. 63).

A segunda forma de reflexão é o *exame*, que implica uma alusão dos acontecimentos e ações que ocorrem ou poderão ocorrer (p. 63).

A terceira forma de reflexão é a *indagação*, esta pretende analisar a prática e identificar estratégias para a melhorar. (p. 63). Logo encontra-se expresso um sentido para a mudança e aperfeiçoamento.

A quarta e última forma de reflexão referida é a *espontaneidade*. Esta encontra-se mais próxima da prática, referindo-se aos pensamento do professor durante o ato de ensino “permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula.” (p. 64).

Nóvoa (1992) defende também que durante a formação se deve estimular uma perspectiva *crítico-reflexiva*, para que se proporcionem meios para um pensamento autónomo e para uma autoformação. Refere, também, que isto implica “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprio, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (p. 25). O autor dá primazia a uma formação através de uma reflexividade crítica sobre as práticas e não uma construção por acumulação permitindo uma “(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25). Assim, é dada extrema importância ao *saber da experiência*, como refere Gómez (1992), “o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo *na e sobre a acção*. (p. 112).

Pode-se concluir que o estágio é pertinente, pois possibilita o contato direto para um melhor conhecimento acerca da realidade, permite um desenvolvimento pessoal e profissional pois se desenvolvem conhecimentos, capacidade, competências e atitudes, proporcionando o seu aperfeiçoamento e viabiliza a construção de uma identidade pessoal. Tudo isto é possível através da reflexão como sugere Schon (1990), (citado por Nóvoa, 1992), num triplo movimento: “conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção” (p.26). Desta forma pretende-se atingir um desempenho mais correto de forma a alcançar uma profissionalidade de qualidade.

## **7. Cronologia/ Duração**

O estágio aconteceu em várias salas em diferentes momentos com uma respetiva duração, a seleção do local como a sua duração foi feita através de uma seleção aleatória pelas várias estagiárias naquele Jardim-Escola mas de conveniência por ser o local mais facilitado pela Escola Superior de Educação João de Deus.

O estágio decorreu pelos anos de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico com a seguinte sequência: 4.º ano, 1.º ano, 2.º ano e 3.º ano.

O Estágio Profissional I e II decorreram no período de 26 de setembro de 2011 a 22 de junho de 2012, com a carga horária de 12 horas distribuídas por três manhãs (segunda-feira, terça-feira e sexta-feira) das 9 horas às 13 horas.

No 1.º semestre referente ao Estágio Profissional I, este dividido em dois momentos, o primeiro momento de 26 de setembro a 25 de novembro e o segundo momento de 28 de novembro a 20 de fevereiro.

O primeiro momento realizado na sala do 4.º ano A com a professora cooperante Ana H. e o segundo momento no 1.º ano A com a professora cooperante Ana C..

Entre o final do 1.º semestre e início do 2.º semestre, de 27 de fevereiro a 2 de Março, sucedeu o período de Seminário de Contacto com a Realidade Educativa nos Jardins-Escola. Este realizado na sala do 3.º ano com a professora cooperante Mara V. no Jardim-Escola João de Deus de Tavira.

No 2.º semestre referente ao Estágio Profissional II, este também dividido em dois momentos, sendo na sequência o terceiro momento de 5 de março a 27 de abril e o quarto momento de 30 de abril a 22 de junho.

O terceiro momento realizado na sala do 2.º ano A com a professora cooperante Patrícia G. e o quarto momento na sala do 3.º ano A com a professora cooperante Joana M..

No quadro 1, a seguir apresentado, serão apresentados os vários momentos de estágio e o seminário de contacto com a realidade educativa, com os respetivos anos de escolaridade onde foram realizados. No final do quadro é exposta a duração de tempo em cada um dos anos de escolaridade.

Quadro 1 – Distribuição do tempo de estágio

| Estágio Profissional I       |                              |                              |                               | Estágio Profissional II                               |                          |                          |                           |                           |                           |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|---|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1.º momento                  |                              | 2.º momento                  |                               | Seminário de<br>Contacto com a<br>Realidade Educativa |                          | 3.º momento              |                           | 4.º momento               |                           |
| 4.º ano A                    |                              | 1.º ano A                    |                               | 3.º ano   |                          | 2.º ano A                |                           | 3.º ano A                 |                           |
| 26 de<br>setembro<br>de 2011 | 25 de<br>novembro<br>de 2011 | 28 de<br>novembro<br>de 2011 | 20 de<br>fevereiro<br>de 2012 | 27 de<br>fevereiro<br>de 2012                         | 2 de<br>março de<br>2012 | 5 de<br>março<br>de 2012 | 27 de<br>abril de<br>2012 | 30 de<br>abril de<br>2012 | 22 de<br>junho<br>de 2012 |

# **CAPÍTULO 1 – Relatos diários**



## **Descrição do Capítulo**

Este capítulo está organizado por 5 secções, as primeiras quatro correspondem aos 4 momentos de estágio, realizados em cada um dos anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Jardim-Escola João de Deus da Estrela. A última secção corresponde ao Seminário de contacto com a Realidade Educativa no Jardins-Escola, realizado no Jardim-Escola João de Deus de Tavira.

Em cada uma das secções será feita a caracterização da turma, a caracterização do espaço, a descrição das rotinas, apresentado o respetivo horário da turma e os relatos diários de cada um dos dias de estágio com algumas inferências e a respetiva fundamentação teórica. Na última secção, para além dos pontos anteriormente referidos, será feita uma caracterização do local de estágio, por este ter sido num local diferente dos restantes momentos.

### **1.1. 1.ª Secção: 4.º ano A**

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

A turma do 4.º ano A era inicialmente constituída por 25 alunos, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A partir da terceira semana de estágio, a turma, passou a ser constituída por 24 alunos, 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, devido à desistência de um dos alunos.

Todas as informações a seguir expostas foram concedidas pela professora da sala através de um documento escrito pela própria. No documento referido não há referência às áreas de Estudo do Meio, Expressões, nem Formação Pessoal e Social.

Em termos socioeconómicos, a turma caracteriza-se entre o nível médio e o médio alto, estando a maioria das famílias a exercer na profissão para a qual se licenciou.

Das 23 famílias, visto dois dos alunos serem irmãos gémeos, 19 são famílias estruturadas e 5 não estruturadas, vivendo com um dos pais. Em relação ao local de residência 5 alunos residem fora do concelho de Lisboa (Cascais, Loures e Almada) e todos se deslocam em transportes próprio ou a pé.

Segundo a professora titular a turma é interessada no ambiente que as rodeia e manifesta interesse nas propostas apresentadas dentro e fora da sala de aula. Em termos comportamentais designa a turma como sendo conversadora, muito agitada e pouco respeitadora, referindo que no recreio são conflituosos e pouco amigos uns dos outros.

Também descrito pela professora em termos curriculares, a maioria da turma apresenta maiores dificuldades na área da matemática, sendo esta principalmente

encontrada na resolução de operações e de situações problemáticas. Na área da língua portuguesa, apresentam alguma dificuldade na produção de textos e na correta utilização das regras ortográficas, nomeadamente na troca de grafemas como t/d, v/f, s/j/ch, entre outros. Ainda refere a total irregularidade e descuido da caligrafia de alguns alunos. É também constatado que alguns dos alunos que apresentam dificuldades nas áreas acima referidas, não acompanham a restante turma aquando do trabalho autónomo. É de referir que um dos elementos desta turma pelas dificuldades apresentadas tem algumas horas de apoio educativo, fora da sala de aula, perdendo desta forma o trabalho realizado pela restante turma.

Por razões de anonimato e sigilo não foram cedidas mais informações.

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

A sala é composta por 25 carteiras destinadas aos alunos, que se encontram distribuídas em três colunas, as das pontas juntas duas a duas e as do meio juntas três a três. Estas carteiras estão viradas de frente para o quadro interativo. Ao lado do mesmo quadro encontra-se a secretária destinada à professora voltada para os alunos e onde está o computador, apenas para uso da professora, com ligação ao quadro interativo.

Do lado direito da secretária da professora encontra-se um placar de cortiça onde estão expostos alguns desenhos dos alunos dados à docente, a seguir a este estão dois quadros de giz que, devido ao uso do quadro interativo, estão destinados à exposição de cartazes de alguns assuntos tratados em aula. Por baixo estão duas estantes com materiais e livros da professora da sala.

Do lado oposto (esquerdo), encontram-se dois placares de cortiça e duas estantes, destinadas aos materiais, dossiê e capas dos alunos.

No fundo da sala encontra-se outro placar de cortiça, uma estante destinada a livros infantis e um móvel com jogos de grupo.



*Figura 2 – Sala do 4.º ano A*

### 1.1.3. Rotinas

Balancho e Coelho (1996), referem que “as rotinas constituem comportamentos padronizados, que se repetem com bastante frequência. Os actos rotineiros ignoram ou relativizam as situações, estando muito centrados nas regras e na sua aplicação, produzem padrões de comportamento interiorizados” (p.40).

As rotinas são importantes para os alunos se organizarem no quotidiano. Estas permitem que se tornem mais seguros e autónomo pois, segundo Zabalza (1998), “esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir”. (p.52).

Assim sendo, as rotinas transmitidas às crianças são muito importantes para a sua organização durante o dia escolar. O fato de saberem a ordem pela qual vão desempenhar as tarefas ao longo do dia, funciona como um instrumento organizador das mesmas.

Algumas das rotinas desta turma são comuns a todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico. Estas são o acolhimento, a roda, os momentos de recreio, a higiene diária (idas às casa de banho) e as refeições.

O acolhimento dá-se no início da manhã, quando os alunos vão chegando à escola. Neste momento alguns pais e encarregados de educação têm a possibilidade de falar por breves minutos com o professor. Este momento permite assim uma ligação entre a família e a escola. Os alunos ficam com uma professora no espaço do recreio ou no salão dependendo das condições climatéricas. Neste espaço reúnem-se em roda todas as turmas, permanecendo os mais novos no centro e os mais velhos nas extremidades com as respetivas professora e educadoras. Nesta roda os alunos cantam algumas músicas infantis e no final o hino dos Jardins-Escola João de Deus. Segundo Hohmann e Weikart (2003), “torna-se um tempo muito agradável para cantar músicas favoritas conhecidas e introduzir novas canções” (p.670). Também Cordeiro (2008) evidencia que “a aprendizagem de novas canções (...) permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo.” (p.372). Para além dos cânticos observa-se que alguns alunos interagem entre e si conversando. No dia em que algum professor ou aluno celebra o aniversário, todos os colegas/ professores cantam os parabéns, com o aniversariante no centro da roda.

Após o último cântico os alunos dirigiam-se à casa de banho e de seguida para a sala de aula. Este momento permite que os alunos ganhem hábitos de higiene importantes que devem ser fomentados, daí este momento surgir como rotina. Este momento no 1.º Ciclo do Ensino Básico não é vigiado e controlado como acontece no

Ensino do Pré-Escolar. Por isso, muitas vezes, se verifica que não é concretizado da melhor forma, visto alguns alunos não lavarem as mãos, ou aproveitarem o local para terem mais algum tempo para conversarem.

Às onze horas como poderá ser observado no horário da turma é feito o recreio da manhã no espaço destinado a este ou então nos dias de chuva na portaria. Segundo Hohmann (2004), “o tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de forma que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior.” (p. 443). Neste momento é distribuído um pequeno lanche e os alunos brincam “livremente”, estando sempre presente uma professora. Segundo Hohmann e Weikart (2003), “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças. Aqui são livres” (p. 212). Por este motivo torna-se um espaço em que os alunos podem brincar. Como os mesmos autores afirmam “brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa” (p.87). O tempo no exterior permite “às crianças brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis.” (p.231).

Segundo National Association of Elementary School, a National Association for the Education of Young Children e a American Association for the Right to Play (COPEC, 2001), (citado por Lopes, 2006), “o recreio é um componente essencial do desenvolvimento físico e social da criança. As crianças necessitam de uma grande variedade de experiências de movimento para que se desenvolvam saudavelmente física, cognitiva e afectivamente, tornando-as capazes de aprender”. Como tal, os recreios são marcos importantes ao longo do dia escolar para que a criança se desenvolva a vários níveis.

O recreio termina por volta das onze horas e trinta minutos. Terminado o recreio os alunos voltam a ir à casa de banho e dirigiam-se novamente para a sala de aula.

À uma hora os alunos saem da sala e dirigiam-se para a cantina para a refeição do almoço.

Com frequência, à segunda-feira no início da manhã, assim que a turma entra na sala de aula, a professora dá oportunidade aos alunos de falarem sobre o seu fim-de-semana.

#### 1.1.4. Horário de turma

Quadro 2 - Horário do 4.º ano A

| Horas                          | Segunda-feira     | Terça – feira             | Quarta – feira                     | Quinta-feira                                       | Sexta-feira                           |
|--------------------------------|-------------------|---------------------------|------------------------------------|--|---------------------------------------|
| 9.00 – 9.50<br>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<br>12.10 – 13.00 | Matemática        | Língua Portuguesa         | Matemática                         | Língua Portuguesa<br>Estudo do Meio<br>12.30/13.00 | Matemática                            |
| 13.00 – 14.30                  | Almoço<br>Recreio | Almoço<br>Recreio         | Almoço<br>Recreio                  | Almoço<br>Recreio                                  | Almoço<br>Recreio                     |
| 14.30 – 15.20                  | Estudo do Meio    | Estudo do Meio            | Estudo do Meio                     | Hora do conto<br>14.30/15.00                       | Educação Musical                      |
| 15.20 – 16.10                  | Estudo do Meio    | Educação Física           | Estudo do Meio (Clube de Ciências) | Expressão Artística                                | Formação Pessoal e Social             |
| 16.10 – 17.00                  | Estudo do Meio    | Formação Pessoal e Social | Orquestra                          | Inglês   | Biblioteca/Informática<br>16.00/17.00 |
| 17.00                          | Lanche            | Lanche                    | Lanche                             | Lanche   | Lanche                                |
| 17.15                          | Saída             | Saída                     | Saída                              | Saída  | Saída                                 |

#### 1.1.5. Relatos diários

##### Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

Neste primeiro dia procurei a sala onde iria realizar o primeiro momento de estágio e, de seguida, reuni-me com o alunos no recreio até estes se dirigirem para a sala de aula. A professora começou por pedir que cada estagiária fizesse a sua apresentação e fez algumas questões acerca do regulamento do Estágio Profissional I.

Os alunos começaram por realizar um exercício de interpretação de questões retiradas do manual, referentes a um texto do mesmo com o título: “O Livro Sabichão”. Foi feita a correção oral e escrita do exercício, onde a professora ouvia as respostas dos alunos e destas escolhia a que considerava mais correta e completa para que o aluno escrevesse a mesma no quadro. Desta forma os alunos que tivessem a questão incorreta podiam copiar a correta do quadro.

Referente ao mesmo texto foi feita uma nova leitura autónoma para, de seguida, realizarem um exercício ortográfico de um excerto do texto.

De seguida os alunos realizaram duas divisões, uma delas com um número decimal no divisor. Após a realização das divisões eram feitas as seguintes provas: prova dos 9, prova real pela mesma operação e prova real pela operação inversa.

Os alunos iniciaram a correção do trabalho de casa de matemática, que continha exercícios de conversões de medidas de comprimento. A professora questionou os alunos que tinham feito, os que não tinham feito e os que tinham tido dúvidas na resolução do mesmo.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Penso que é importante, já que a professora solicita que os alunos façam trabalho fora da sala de aula, que realize a correção do mesmo, de forma a tirar dúvidas que os alunos possam ter, como também valorizar o facto de estes se mostrarem cumpridores e interessados na execução da tarefa. Por isso, a professora procedeu corretamente, em ter perguntado quais os alunos que tinham resolvido o trabalho de casa, os que não tinham resolvido e os que tiveram dúvidas ou dificuldades na realização.

Como refere Meirieu (1998) “em vez de multiplicar as exigências o professor fazia melhor se assegurasse do seu cumprimento...e da correcção do trabalho feito. Sem isso, corre o risco de se comprometer com procedimentos inflacionados, que penalizarão os alunos mais cumpridores” (p. 11).

Considero que os trabalhos de casa devem ter em conta a exercitação e servem, de algum modo para a aprendizagem dos alunos que de outra forma perdem o seu valor. Como refere Meirieu (1998), existem casos em que “infelizmente (...) os alunos vêm assistir às aulas e depois vão para casa fazer os trabalhos!” (p. 9). Por isso o mesmo autor refere que, “é preciso estar atento para não pedir aos alunos que façam o que não lhes foi ensinado a fazer.” (p. 15). Não fará sentido que os alunos tenham trabalhos de casa de conteúdos que, anteriormente, não foram trabalhados em sala de aula. Caso acontecesse, seria como refere Meirieu (1998), “como se um professor de Ed. Física ditasse as regras do basquete na aula e, para a aula seguinte, mandasse jogar em casa!” (p. 13). Em suma, como refere o autor, “o melhor trabalho de casa não pode, em circunstância alguma, substituir o trabalho que não foi feito na aula, que mais vale fazer melhor do que mais.” (p. 14).

A professora ao realizar a correção oral e a correção no quadro permite que os alunos que tenham mais dificuldades possam verificar o trabalho feito. Pois como afirma Meirieu (1998), “o essencial faz-se na aula... ou deveria fazer-se na aula!” (p. 9).

### **Segunda-feira, 3 de outubro de 2011**

A aula começou com a realização de um exercício de expressão escrita. Este exercício foi realizado a partir de uma imagem de uma revista, distribuída

aleatoriamente, que servia como tema. Antes de iniciarem a realização da expressão escrita, a professora falou acerca de como se deve proceder à criação de um texto e a estrutura que o mesmo deve ter. Os alunos, primeiramente, fizeram um rascunho do texto e depois passaram-no para outra folha colando, ao lado, a imagem que lhe deu origem.

No final da manhã, os alunos realizaram situações problemáticas de matemática referentes a dinheiro e frações. Os alunos demonstraram algumas dificuldades na resolução dos exercícios e alguma confusão em relação às unidades monetárias, por isso a professora foi auxiliando os alunos nas suas dúvidas.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

É importante o desenvolvimento da expressão escrita, pois tal como afirmam Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), “o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e ortografia, contemplam o planeamento da produção escrita (selecção dos conteúdos a transmitir na sua organização)” (p. 30).

Também Barbeiro e Pereira (2007), referem que a partir da produção de um documento escrito são ativadas competências “[a]competência compositiva, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; competência ortográfica, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.” (p. 7)

Para além do desenvolvimento de várias competências a produção escrita, em si, constitui uma capacidade de grande importância, tal como afirmam Barbeiro e Pereira (2007), “a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. (...) reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros” (p. 7).

Considero que este exercício é extremamente importante pois, não só proporciona o aperfeiçoamento de algumas competências, como também permite que os alunos usem a sua imaginação e criatividade.

### **Terça-feira, 4 de outubro de 2011**

A aula iniciou-se com uma breve introdução, feita pela professora, sobre o que é a comunicação oral e escrita e o que é necessário para cada uma delas. Refletindo sobre a comunicação escrita os alunos concluíram que necessitavam de saber escrever e implicitamente de palavras. A partir dessa ideia, a professora começou a

revisão de alguns temas gramaticais como a divisão silábica, sílabas átonas e tônicas e classificação de palavras quanto à sílaba tônica (esdrúxulas, graves e agudas).

Foi distribuída uma ficha acerca dos temas gramaticais abordados. A ficha continha um poema que foi lido individualmente pelos alunos e foi feita a interpretação do mesmo oralmente. Os alunos falaram acerca do tema do texto, a importância do livro, fazendo várias perguntas à professora.

Depois do recreio, a professora fez revisão do perímetro. Relembrou a definição de perímetro, quais as medidas de comprimento utilizadas e a grandeza que existe entre cada uma das unidades. Referiu como se calcula o perímetro de algumas figuras geométricas utilizando uma fórmula matemática e como se calcula o perímetro utilizando outra medida como unidade (por exemplo um lado de uma quadricula). Os alunos também nomearam alguns polígonos quanto ao número de lados e fizeram a classificação de triângulos quanto à medida dos lados. No final, realizaram uma ficha sobre os temas abordados.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia penso ser importante referir a importância da leitura de outros tipos de texto, neste caso o texto poético, visto ser o texto em prosa retirado principalmente do manual o mais usual na sala de aula.

É importante, que a escola dê a conhecer ao aluno a poesia, pois como afirma Veloso (2001), “a poesia – nós, que somos um país de poetas, com uma tradição ininterrupta de oito séculos – é ignorada por muitos professores, insinuando que as crianças não gostam. Como é possível gostar daquilo que não se conhece?!” (p. 24).

Como afirma o mesmo autor, “estamos presentemente a assistir a uma recuperação da oratura, onde o ler em voz alta, com uma óbvia preparação prévia, mostra às crianças a musicalidade da palavra e a sua riqueza semântica.” (p. 24).

Cadório (2001) afirma que “o tipo e género de texto, o seu grau de complexidade e seu universo de referência podem obviamente determinar a leitura.” (p. 21). Os alunos puderam ler o texto em voz alta, mas durante a leitura verificou-se que os alunos sentiram algumas dificuldades. Como refere Jean (1999), “ler um texto documentário, ler uma ficção, ler um poema implica «atitudes vocais» diferentes.” (p. 123). Como refere o mesmo “é necessário considerar que a leitura em voz alta é uma prática de leitura que varia não só em função das situações de leitura e dos leitores, mas, primeiro que tudo, em função dos «géneros» dos textos abordados.” (p. 141).

Desta forma, é importante que os alunos tenham a oportunidade de fazer a leitura de vários tipos de texto, sendo a escola, o local que deve colocar á disposição dos alunos essa variedade.

### **Sexta-feira, 7 de outubro de 2011**

Os alunos iniciaram a correção do trabalho de casa de matemática, que consistia na resolução de uma situação problemática de lógica. Nesta eram dados vários pontos até se conseguir chegar à resposta final. O trabalho de casa foi corrigido no quadro onde a professora oralmente ia dando explicações do mesmo.

Após a correção do trabalho de casa, os alunos realizaram uma ficha sobre a área, este exercício foi corrigido e explicado ao longo da aula pela professora.

Depois do recreio os alunos voltaram à sala onde fizeram uma revisão dos sinais de pontuação, apurando onde e porque se utilizam. A professora entregou um texto sem pontuação para que os alunos colocassem a pontuação correta.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

As situações problemáticas de lógica são extremamente importantes no desenvolvimento da matemática e especificamente na construção de estruturas lógico-matemáticas. Lopes et al. (1999) referem a importância deste tipo de situações problemáticas afirmando que:

A actual sociedade, caracteriza-se por crescentes e rápidas alterações, onde permanentemente surgem situações complexas que é necessário interpretar e resolver, ter necessidade de indivíduos com grande capacidade de adaptação, aptos a aprender novas técnicas, capazes de formular problemas decorrentes de situações com que se deparem e de os resolver habilmente. Isto é, indivíduos que pensem de forma flexível, crítica, eficaz e criativa. (p. 7).

A professora procedeu de um forma correta, ao explicar ponto por ponto o que ia sendo referido na situação problemática, pois, como afirmam Lopes et al. (1999), “a compreensão do enunciado e do problema deverão ser tarefas prioritárias no caso de os alunos ainda não terem experiência na resolução de problemas.” (p. 19).

É importante também que os alunos tenham contacto com diferentes tipos de problemas para que possam dar uso a várias estratégias de resolução. Como defendem Lopes et al. (1999), deve existir por parte do professor a “selecção de problemas diferentes, em que possa ser utilizada a mesma estratégia, e situações em que o mesmo problema possa ser resolvido utilizando diferentes estratégias. Os problemas escolhidos deverão ainda possibilitar a utilização de estratégias

progressivamente mais complexas ou estratégias que sejam uma combinação de outras utilizadas anteriormente.” (p. 19).

Concluindo, este tipo de situações problemáticas é importante no desenvolvimento de capacidades lógico-matemáticas, na procura de diferentes estratégias de resolução perante situações complexas, permitindo a capacidade de pensar, refletir e de ser criativo.

### **Segunda-feira, 10 de outubro de 2011**

Durante esta manhã, a pedido da professora, organizei as fichas dos alunos nos seus respetivos dossiês.

Foi feita a leitura do livro “A Girafa, o Pelicano e Eu” de Roald Dahl. A professora iniciou a leitura e foi pedindo, aluno a aluno, para lerem. Cada aluno acompanhava a leitura no seu próprio livro.

Seguidamente, os alunos realizaram exercícios de leitura de números, por ordens, classes e leitura de números decimais, como se fosse um número inteiro, referindo a última ordem. Também efetuaram um ditado de números e uma ficha com vários exercícios sobre o tema abordado.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

A leitura do livro na íntegra afigura-se uma mais-valia no encontro dos alunos com o livro e com a leitura. Veloso (2001), citando o Ministério da Educação, refere que se deve “ler na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e aos seus níveis de competência de leitura.” (p. 24).

Bastos (1999), refere que a leitura de livros na íntegra pode ter vários objetivos, explicando que, “a situação da leitura completa de obras, que deverá ocorrer em todos os níveis de ensino, ela pode obedecer a diferentes objectivos. Desde a simples (mais importante) leitura de recreação até a um trabalho mais sistemático de análise de texto, de acordo, é evidente, com o nível de ensino” (p. 134).

Assim, é importante que os alunos tenham ao longo da sua escolaridade não só contato com o texto, mas também com o livro.

### **Terça-feira, 11 de outubro de 2011**

A professora iniciou a aula fazendo a revisão das medidas de comprimento e área. Introduziu o conteúdo das medidas de massa, pedindo à turma que dissesse exemplos do quotidiano onde se observassem os múltiplos e submúltiplos dessas mesmas

medidas. Os alunos foram assim indicando alguns produtos que conheciam, onde estavam expressas as medidas. Depois de terem aprofundado a matéria, resolveram uma ficha para avaliação diagnóstica com exercícios de transformações das medidas de massa.

Após o recreio, a aula iniciou-se com a leitura e interpretação de um texto do manual “O Sol e o Vento”. De seguida os alunos realizaram um exercício ortográfico de um excerto desse mesmo texto. Após terminado, os alunos puderam fazer a correção do seu exercício verificando os erros pelo manual.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

É de referir a importância da professor pedir exemplos do quotidiano dos alunos para introduzir as medidas de massa. Tal como referem Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), os alunos “concebem um modelo do mundo com base nas experiências que vivem e nos conhecimentos prévios que têm.” (pp. 23-24). Assim, cada aluno dá “significado às coisas a partir daquilo que se sabe, de toda a sua experiência anterior” (p. 24). Desta forma, a professora partiu de conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos para introduzir um conteúdo, aproveitando as experiências do quotidiano dos mesmos. Em relação a esta situação, Abrantes et al. (1999), afirmam que, “o professor não deve ignorar as experiências e os conhecimentos prévios que os seus alunos possuem” este deve “construir as situações de aprendizagem e promover a reflexão dos alunos sobre essas experiências e esses conhecimentos.” (p. 29). Desta forma, o professor deve ter em conta que os alunos se deparam com várias situações fora do contexto escolar que podem ser aproveitadas na sala de aula. Neste caso específico, em relação às medidas abordadas, Abrantes et al. (1999), referem “fora da escola, em diversas situações, os alunos contactam com ideias sobre medida como, por exemplo, na culinária e nas compras.” (p. 76).

No final da aula, considerei pertinente, os alunos, terem feito a correção do seu próprio exercício, pois, como afirma Pais e Monteiro (1996), “a apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem permite identificar, analisar e compreender os erros cometidos e os sucessos alcançados, confrontar o produto obtido com o esperado” (p. 28).

Fazendo uma auto correção, os alunos conseguem identificar, no momento, os erros cometidos. Contrariamente ao habitual em que os exercícios são corrigidos pelo professor e os alunos não verificam essa correção. Pais e Monteiro (1996) referem, segundo o pensamento de Nunziati, “que os erros só podem ser eficazmente corrigidos por quem os comete.” E apontam como estratégia fundamental a “apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos, a reflexão sobre os seus

processos de aprendizagem, o conseguir identificar quando erra e porque erra.” (p. 30).

Para resolver problemas da deficiente expressão dos alunos, os autores, propõem, levar os alunos “a escrever mais e fazê-los reflectir sobre os próprios erros de expressão, nomeadamente a expressão escrita”, e desta forma, “este trabalho de identificação e autocorreção de erros resultará tanto melhor se for feito a pares, se os alunos se entrem ajudarem.” (p. 31).

É possível concluir que este exercício pode ser uma ferramenta, para que os alunos identifiquem, analisem e reflitam sobre os erros dados, de modo a corrigi-los.

### **Sexta-feira, 14 de outubro de 2011**

A professora entregou uma ficha informativa e outra formativa de revisões, para os alunos estudarem para a ficha de avaliação de matemática.

De seguida foram feitas revisões de como se vê as horas num relógio de ponteiros. Enquanto a professora tirava dúvidas e colocava questões aos alunos para verificar se estes tinham este conhecimento consolidado, a diretora do jardim-escola assistiu à aula para proceder à avaliação da professora da sala.

Depois da explicação dada pela professora, os alunos realizaram uma ficha, com vários exercícios sobre os temas tratados.

Após o recreio, a pedido da professora, fiquei sozinha com a turma do 3.º ano e ajudei alguns alunos com exercícios de medição de ângulos com o transferidor. Quando a professora da sala do 3.º ano regressou, voltei para a sala respetiva onde os alunos se encontravam a resolver exercícios de matemática.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Cada vez mais se afigura uma preocupação sobre a qualidade do ensino e conseqüentemente da qualidade dos professores. Isto leva a uma maior controlo mediação e avaliação neste assunto.

Segundo o Relatório Mundial de Educação (1998), esta preocupação e interesse em “avaliar a eficiência dos professores aumentou, em consequência de uma maior preocupação com os resultados das aprendizagens e de um melhor desempenho do sistema escolar em geral.” (p. 103).

Segundo o Relatório Mundial de Educação (1998), citando o previsto na Recommendation Concerning the Status of Teacher, afirma que “a avaliação directa do trabalho dos professores... deve ser objectiva e dada a conhecer ao professor” (p.

103). Estes tipos de avaliação devem ser “destinados a encorajar e a ajudar os professores no desempenho das suas funções profissionais” (p. 103).

Também Simões (2000) refere, que “a avaliação de professores deve ser “potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores e das organizações escolares e, em última instância, da melhoria da qualidade de educação e ensino”. (p. 8).

Constata-se que a avaliação pode representar uma mais-valia na melhoria do desempenho de docentes, tendo em conta, quais os métodos, critérios e propósitos para essa avaliação.

Mas, como refere Simões (2000), “os professores não se desenvolverão profissionalmente se não quiserem, ou se não foram capazes de aproveitar as oportunidades para crescerem” (p. 21). Desta forma é necessário que o professor faça uma reflexão crítica do seu desempenho e dos aspetos que pode melhorar.

### **Segunda-feira, 17 de outubro de 2011**

A aula iniciou-se com a correção do trabalho de casa de revisões de matemática para o teste de avaliação. Esta ficha tinha como conteúdos o cálculo mental de multiplicações e divisões por 10, 100 e 1000 e por décimas, centésimas e milésimas; o perímetro de figuras irregulares; conversões de medidas de comprimento, medidas de massa e capacidade; leitura de números por ordens, classes e leitura do número como se fosse inteiro referindo a última ordem.

A seguir ao recreio os alunos fizeram a leitura de uma parte do livro “A Girafa, o Pelicano e Eu” de Roald Dahl da mesma forma como tinha sido feito numa aula anterior. No final realizaram um ditado de palavras retiradas de uma página do livro.

A partir de um texto lido pelos alunos com o título “Se eu fosse muito alto”, cada um realizou uma expressão escrita onde o início de cada frase era “se eu fosse muito alto...”. Cada frase era acompanhada de uma ilustração feita pelos alunos. No final da manhã, alguns alunos leram a sua expressão escrita aos colegas de turma.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

O uso de textos, a partir dos quais os alunos criam os seus, é uma atividade positiva que desenvolve no aluno a aprendizagem da escrita.

Bessonat (2000), (citado por Sepúlveda e Teberosky, 2008), considera “a reescrita de textos como tarefa de ensino e aprendizagem da linguagem escrita (...) como uma reprodução de algo que já foi escrito por outro.” (p.95). Os mesmos citando Teberosky

(1993; 2003), referem que a reescrita pode ser explorada “no ensino para fazer progredir os alunos na aprendizagem da língua.” (p. 98).

Esta atividade conforme Teberosky (1993), (citado por Sepúlveda e Teberosky, 2008), como “actividade linguística, supõe o uso das «mesmas palavras» do texto fonte, tratando-se assim de uma actividade que propicia a adesão a formas textuais.” (p. 98). Teberosky e Colomer (2003) consideram que “a reescrita é considerada também como um recurso para promover o uso diversificado de vocabulário, para adequar o nível da língua, e para aprender novas formas sintáticas, sem esquecer-se das características que tal ou qual tipo de discurso exige.” (p. 117).

Esta atividades, segundo Sepúlveda e Teberosky (2008) permite, “além da compreensão do texto, ajuda[r] as crianças a darem atenção às formas escritas e aos modos de produção da linguagem escrita.” (p. 98).

Em suma, a reescrita de textos, vincula a escrita à leitura, faz com que o aluno necessite de uma compreensão do texto e a partir deste possa produzir um semelhante permitindo a aprendizagem da escrita.

### **Terça-feira, 18 de outubro de 2011**

Os alunos entraram na sala, que se encontrava com uma disposição diferente, sendo que as mesas estavam todas separadas devido à realização da ficha de avaliação de matemática.

Enquanto as fichas de avaliação estavam a ser fotocopiadas e dobradas a professora conversava com os alunos. Um aluno levava todas as manhãs o jornal “O metro”, para a sala de aula. Esse facto levou a algumas conversas dos alunos com a professora sobre temas de notícias principais, presentes nesse jornal. Os alunos foram colocando algumas questões à professora acerca do que era uma greve, uma manifestação e falaram um pouco sobre a crise económica.

A professora fez a leitura da ficha de avaliação de matemática e os alunos iniciaram a realização da mesma.

Após o recreio, os alunos realizaram uma ficha de avaliação diagnóstica, sobre a classe dos verbos nos vários tempos do modo indicativo utilizando o verbo “cantar”. De seguida, realizaram um exercício com várias palavras com lacunas para preencher com “g” ou “j”, outra para completarem lacunas em provérbios e, no final, corrigiram os erros dados num exercício ortográfico escrevendo a palavra corretamente várias vezes.

## **Inferências e Fundamentação teórica**

É necessário que os alunos desenvolvam a capacidade de comunicação, como refere, Rebelo e Atalaia (2000):

a criança deve ser estimulada à expressão oral mediante conversas, relatos, notícias, discussão de temas, etc., pois só assim usará largamente a sua língua em diversas situações, descobrindo o prazer de falar com os outros, de ser ouvida e atendida, de se relacionar, de conviver. (p. 27).

Também, Vieira (2000), afirma que “na sala de aula, a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno.” (p. 9).

Para além do desenvolvimento da expressão oral e da melhoria da relação pedagógica, ainda como refere o Conselho Nacional de Educação (1994), “no que respeita à oralidade, a escola deve confrontar os alunos com o valor de “saber ouvir” e “saber expressar-se” adequadamente ao contexto e à finalidade da situação” (p. 35).

Hohmann e Weikart (2003), dizem que “as conversas que são honestas e sinceras em vez de didáticas e formais, ajudam as crianças a construir relações de confiança com os adultos”. (p.604). Por outro lado as crianças precisam de ter “oportunidades de partilhar as suas observações, por isso falar sobre o que pensam e sobre o que vêem torna-se um elemento normal nas suas vidas.” (p.41).

Desta forma, um momento que não estava programado, proporcionou um tempo de entusiasmo, reflexão e comunicação, fomentando a relação entre professor/aluno e desenvolvendo a expressão oral dos alunos.

### **Sexta-feira, 21 de outubro de 2011**

Neste dia os alunos realizaram uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa. A professora leu toda a ficha e respondeu a algumas dúvidas dos alunos antes destes iniciarem a sua resolução.

A primeira parte da ficha alusiva à interpretação de um texto e a segunda parte ao funcionamento da língua. Na parte do funcionamento da língua as questões eram acerca dos temas abordados: classificação de palavras quanto à sílaba tónica, preenchimento de textos com lacunas com a pontuação correta, colocação do verbo dado no infinitivo no modo, tempo, pessoa e número pedido e identificar o emissor, recetor e mensagem de uma ilustração. No final realizaram um exercício ortográfico ditado pela professora.

Por solicitação da professora, ajudei um aluno a estar atento na realização do teste. A este aluno era dado mais tempo para a resolução da ficha de avaliação.

Terminada a ficha os alunos realizaram 4 situações problemáticas de matemática para avaliação.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as instituições devem incluir todas as pessoas, aceitar as diferenças, apoiar a aprendizagem e responder às necessidades individuais (p. III). Também nesta declaração é apontada como princípio que independentemente das dificuldades e diferenças que os alunos apresentam, a escola deve “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (p. 11).

Neste pressuposto de aceitar as diferenças dos alunos e de adaptação dos estilos e ritmos de aprendizagem de forma a garantir igualdade de oportunidades e um bom nível de aprendizagem, a professora, tendo em conta as especificidades do aluno, conferiu-lhe mais tempo para a realização da ficha de avaliação.

É necessário perceber que os alunos têm ritmos de aprendizagem e de trabalho diferente. Graves- Resende e Soares (2002) referem que “o desafio com que a escola de hoje se confronta consiste em desenvolver uma pedagogia susceptível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais.” (p. 24). Desta forma o professor deve respeitar as características dos alunos garantido o seu desenvolvimento.

A partir desta ideia é pertinente falar de diferenciação pedagógica, que para Canavarro, Pereira e Pascoal (2001), é preferível o termo Individualização Pedagógica pois “estabelece uma definição mais pela positiva e que chama atenção para a necessidade duma pedagogia individualizada. Logo inclusiva, concorrente com outra de natureza mais grupal e, eventualmente, colectiva.” (p. 3). Para Graves-Resende e Soares (2002) citando Sérgio Niza (2000), “a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança” (p. 12).

Segundo Graves-Resende e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que o indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.” (p. 14). Nesta linha de pensamento temos que ter em conta as diferenças cognitivas, as diferenças de aprendizagem, as diferenças linguísticas e as diferenças socioculturais dos alunos.

Como afirmam Graves-Resende e Soares (2002), “a diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de resposta no processo de ensino-aprendizagem.” (p. 25).

Torna-se também legítimo pensar que pode tornar-se injusto para a restante turma que um dos alunos tenha mais tempo para a concretização da ficha. Mas desta forma assumiríamos que são todos iguais para não criar desigualdade, e assim, promovendo a igualdade iríamos reforçar as desigualdades, pois os alunos não são todos iguais.

### **Segunda-feira, 24 de outubro de 2011**

Neste dia, uma estagiária deu aula durante a manhã, começando por falar com os alunos acerca do fim-de-semana, visto ser umas das rotinas, neste dia da semana.

De seguida fez a leitura de um texto e dirigiu aos alunos questões de interpretação. Em encadeamento com o tema do texto os alunos realizaram uma dobragem, seguindo os passos transmitidos pela estagiária, para formar um marcador de livros com forma triangular.

A partir desse triângulo, a estagiária lembrou como se calcula o perímetro do triângulo. Expôs um quadrado no quadro, dividido na sua diagonal, para que os alunos descobrissem a fórmula matemática para calcular a área do triângulo, a partir da fórmula utilizada no quadrado.

Distribuiu uma ficha com exercícios sobre o tema para aplicarem a fórmula da área aprendida. A ficha foi sendo explicada e corrigida pela estagiária.

Após o recreio dirigiu aos alunos perguntas acerca de palavras presentes no texto lido no início da manhã. Escreveu no quadro essas palavras para explicar o que era o radical e o que eram afixos: prefixo e sufixo. Desta forma deu exemplos de palavras derivadas por sufixação e prefixação. Para consolidar esta informação distribuiu uma ficha informativa sobre o tema que os alunos foram lendo em voz alta.

A estagiária terminou a sua aula e os alunos começaram a pedido da professora a copiar do quadro os sumários de Estudo do Meio para uma folha.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Partir da área do quadrado para perceber a área do triângulo, permite não só utilizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos mas também como refere, Abrantes et al. (1999), “a composição e decomposição de figuras, acompanhada da sua descrição, da representação e do raciocínio sobre o que acontece, permite aos alunos desenvolver o pensamento visual.” (p. 71).

Desta forma os alunos desenvolvem, como afirma Abrantes et al. (1999), “um pensamento geométrico realizando acções e reflectindo sobre essas acções.” (p. 70).

### **Terça-feira, 25 de outubro de 2011**

Neste dia uma das professoras da prática pedagógica dirigiu-se à sala de aula propondo a duas das estagiárias daquela sala que dessem aula. Estas aulas são designadas “aula surpresa”, pois as estagiárias, não têm conhecimento de quando vai ocorrer a aula e qual o tema da mesma.

À primeira estagiária foi sugerindo um texto do manual dos alunos para utilizar na aula no qual teria que abordar o grau dos adjetivos. Começou a aula pedindo a cada um dos alunos que lesse um excerto do texto e no final fez a leitura total do mesmo. De seguida questionou os alunos se tinham dúvida no significado de alguma palavra. Solicitou aos alunos que procurassem adjetivos no texto e aos que encontraram pediu que transcrevessem para o quadro a frase onde se encontrava o adjetivo. Como o texto era em poema, não existiam frases, mas sim versos.

A partir das frases escritas no quadro pediu que os alunos classificassem os adjetivos. Alguns dos alunos classificaram a palavra apenas pelo grau, enquanto outros classificaram quanto ao grau, género e número.

Pediu a um dos alunos que colocasse o adjetivo no grau comparativo. Este aluno apresentou dúvidas e perguntou à estagiária qual dos graus comparativos e esta voltou a insistir para o aluno colocar a palavra no grau comparativo. O aluno explicou à estagiária se esta se estava a referir ao grau comparativo de superioridade, de inferioridade ou de igualdade. A estagiária corrigiu a sua pergunta e foi pedindo a vários alunos para colocar a palavra no grau comparativo de inferioridade, igualdade e superioridade. Todos os alunos fizeram o que tinha sido pedido pela estagiária e esta não se deu conta de que estava a classificar um verbo e não um adjetivo.

A segunda estagiária iniciou a sua aula utilizando o material estruturado Geoplano, sendo-lhe pedido para abordar os temas: áreas e áreas equivalentes. A estagiária pediu que os alunos representassem um quadrado utilizando o material. A partir deste, tendo em conta que o espaço entre pregos era 2 cm, pediu que os alunos calculassem a área e o perímetro. Solicitou que ao lado da primeira figura os alunos construíssem outra com a forma de um retângulo. Da mesma forma, feito para o quadrado, os alunos calcularam a área e o perímetro da figura.

Finalizou a aula explicando aos alunos que a área do quadrado e a área do retângulo representados no geoplano era equivalente.

Às 11 horas na sala do 2.º ano B ocorreu a reunião para comentar as aulas dadas pelas estagiárias naquela manhã. Nesta reunião estão presentes as alunas estagiárias que deram aula, as estagiárias que assistiram às aulas, as professoras de prática pedagógica, a diretora do Jardim-Escola e na sua vez de comentar as professoras da sala onde ocorreu a aula. Nesta reunião a pessoa que deu aula é a primeira a dar o parecer da mesma, de seguida falam as estagiárias que assistiram, depois comenta a professora da sala e no final a professora da prática pedagógica.

No final da reunião voltei para a sala, onde os alunos estavam a realizar uma ficha de avaliação de Estudo do Meio. Quando terminaram fizeram um exercício ortográfico do texto lido durante a “aula surpresa” da estagiária e fizeram a correção desse exercício.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Penso que os exercícios feitos a partir do geoplano dão oportunidade aos alunos de experimentar e manipular, e assim, como refere Serrazina e Matos (1988), “não estamos apenas a fomentar uma actividade lúdica, mas estamos principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato.” (p. 8). Sendo que este, tal como referem os autores, deve partir do concreto para o abstrato com a participação do aluno. Os mesmos defendem que a formação dos conceitos “tem de ser fundamentalmente baseada na experiência. A base da nossa experiência reside na aprendizagem sensorial.” (p. 8).

Este material torna-se, como refere Serrazina e Matos (1988), “um excelente meio para as crianças explorarem problemas geométricos” (p. 13). Apresentando como vantagem “a sua mobilidade, o que faz com que os alunos se habituem a ver figuras em diversas posições.” e “ao contrário da folha de papel é uma aparelho dinâmico, permitindo «desenhar» e «apagar» facilmente e possibilitando a aferição rápida de conjecturas.” (p. 14).

Nesta aula o geoplano foi utilizado para medir o perímetro e a área de figuras geométricas, inicialmente sem a utilização de uma fórmula matemática, Serrazina e Matos (1988), defendem este tipo de abordagem, afirmando que, “os alunos devem passar por muitas experiências concretas construídas por eles próprios, até chegarem à compreensão da utilização das fórmulas.” (p. 114).

Desta forma o uso deste material pode garantir uma aprendizagem mais adequada.

## **Sexta-feira, 28 de outubro de 2011**

A aula iniciou-se com a realização de uma ficha de Língua Portuguesa com exercícios sobre a classe dos adjetivos. Entre os exercícios os alunos tinham que distinguir entre adjetivos relacionais, qualificativos ou quantitativos e formar frases utilizando os adjetivos em diferentes graus. Enquanto realizavam a ficha era feita a correção oral da mesma. Ao terminarem a ficha copiaram os sumários de matemática, fazendo apontamentos das fórmulas do cálculo da área e do perímetro do triângulo, retângulo e quadrado.

A aula terminou com a realização de um ditado de números. Os alunos que terminavam os seus trabalhos puderam ir buscar livros na estante destinada a livros infantis para lerem.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Verifica-se a importância da existência de um local na sala de aula, com livros destinados aos alunos. Como refere Bastos (1999):

parece-nos extremamente importante a existência de uma pequena biblioteca de sala/turma, o chamado «cantinho da leitura». Com uma dimensão naturalmente mais restrita, oferece no entanto uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada, quer ao nível da leitura por prazer quer em articulação com actividades programadas. (pp. 297- 298).

Segundo Teberosky e Colomer (2003), devemos “colocar os livros ao alcance da criança, deixando-os na estante ao alcance da visão e não em um canto escondido.” (p. 120). Para Cadório (2001), “ler exige tempo e também condições de espaço físico. Se há quem leia em qualquer lado e de qualquer maneira, também há quem precise de algum conforto para ler.” (p.48).

Desta forma a existência deste local, só assume a sua função, se tiver determinadas condições e se os alunos puderem usufruir do mesmo, sendo que como indica Josette Jolibert (1989), (citado por Bastos, 1999), é essencial que “o canto da leitura não seja apenas o canto «onde se vai quando se termina o trabalho», mas que seja vivo, familiar, explorado, continuamente renovado” (p. 298). Por outro lado Cadório (2001), refere que “o tempo para ler é um dos motivos mais evocados para a ausência da prática leitura, o que parece, no entanto, também um argumento demasiadamente generalizado, uma vez que se passa tanto tempo com outras actividades de lazer.” (p.48).

Este espaço é importante e deve proporcionar, aos alunos, um encontro positivo com o livro.

## **Segunda-feira, 31 de outubro de 2011**

Neste dia, por ser a celebração do *Halloween*, estivemos na sala da professora do 4.º ano B com as duas turmas desse ano de escolaridade. A professora foi fazendo a leitura do livro “As Bruxas” de Roald Dahl. Entre cada capítulo do livro os alunos realizavam diversas atividades.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia os alunos realizaram várias atividades e jogos lúdicos, como afirma Fritzen (1999), estas atividades “proporcionam momentos de espontaneidade, de liberdade e de diversão sádia” (p. 8). Muitas vezes estes momentos são desprezados, mas são de facto, extremamente importantes no desenvolvimento da criança. Na Convenção dos Direitos da Criança reconhece-se à criança “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (Artigo 31, p. 22).

Não podemos esquecer também, que, segundo o mesmo documento, “a criança tem direito à educação (...) a disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito” (p. 20). O objetivo da educação “deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades.” (p. 21).

## **Sexta-feira, 4 de novembro de 2011**

Neste dia dei aula programada iniciando-a pela área curricular de Matemática com o tema – ângulos. Comecei por perguntar/explicar o que era um ângulo, o que era a amplitude de um ângulo, qual a unidade de medida utilizada na sua medição e qual o instrumento de medição que se utiliza. De seguida entreguei duas tiras de cartolina presas com um ataches a cada um dos alunos. Como uma maior fui demonstrado aos alunos as várias amplitudes que pode ter um ângulo e como as designamos consoante a sua amplitude.

De seguida numa apresentação *PowerPoint* mostrei aos alunos um esquema com as designações de cada ângulo consoante a sua amplitude e as medidas ou entre que medidas estes se apresentam.

Dei uma breve explicação sobre o transferidor e utilizando a mesma apresentação com animações lúdicas os alunos observavam como se media um ângulo com o transferidor, acompanhando a apresentação os alunos tinham uma ficha de atividade em que mediam ângulos. Com a mesma apresentação os alunos também visionaram como se desenhava um ângulo e seguindo as explicações procederam ao exercício.

Durante estes exercícios fui ajudando individualmente alguns alunos com mais dificuldades.

De seguida, entreguei uma ficha informativa para os alunos verem algumas informações faladas na aula e entreguei outra, formativa, com vários exercícios que foram realizados e corrigidos no quadro.

Depois do recreio mostrei uma apresentação *PowerPoint* aos alunos com as várias características de um texto narrativo e entreguei-lhes no final uma ficha informativa sobre o assunto. No final dessa explicação os alunos realizaram uma ficha sobre o assunto. De seguida, os alunos, com várias imagens, construíram uma história.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

A inferência e fundamentação teórica, da aula, encontra-se no capítulo 2, do presente documento.

#### **Segunda-feira, 7 de novembro de 2011**

Neste dia uma estagiária deu aula. Começou por definir perímetro e distribuiu uma ficha pelos alunos, onde a partir da planta de uma casa, tinham que calcular o perímetro de várias divisões descobrindo lados que não estavam indicados. A correção desta atividade foi feita no quadro pelos alunos.

Antes dos alunos irem para o recreio, a estagiária fez a leitura de um texto. Depois do recreio voltou a fazer a leitura do mesmo, mas foi pedindo aos alunos que participassem todos em certos momentos da leitura.

Entregou uma ficha informativa sobre pronomes pessoais que os alunos leram. Depois deu alguns exemplos de frases, que escreveu no quadro, e foi explicando a pronominalização.

Depois de fazer e explicar alguns exercícios no quadro entregou uma ficha formativa para os alunos realizarem.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Em relação à forma como foi feita a leitura, considero ter sido uma forma diferente e dinâmica, à qual os alunos responderam com motivação.

Segundo Antão (1997), existem vários tipos de leitura: leitura alfabética, leitura silenciosa e leitura em voz alta. A última referida pode ser uma leitura dirigida, expressiva, dramatizada, improvisada e coletiva. (pp. 46-47). Desta forma devemos proporcionar aos alunos várias experiências de leitura.

O autor em relação à leitura coletiva refere que esta se distingue por “pôr em destaque determinada(s) parte(s) de um texto, fazendo participar um número elevado de intervenientes, e ajudar a quebrar a monotonia.” (p. 46). Em relação ao modo como se procede o autor diz que “na leitura coletiva divide-se o texto em partes, sendo umas lidas em coro e outras individualmente. Convém antecipadamente fazer um ensaio em que seja bem vincada a importância da expressividade.” (p. 47).

Nesta aula foi possível observar que os alunos apreciaram a forma como a leitura foi feita, sendo uma leitura diferente da que fazem habitualmente. Como afirma Cadório (2001), “a leitura pode assumir também uma dimensão lúdica.” (p.40).

### **Terça-feira, 8 de novembro de 2011**

Neste dia uma das estagiárias tinha programada uma aula, mas não apareceu na hora prevista. Enquanto esta não chegava, a professora pediu aos alunos que escrevessem os sumários de Língua Portuguesa e terminasse uma situação problemática de combinações.

Quando a estagiária chegou começou a sua aula, utilizando uma apresentação *PowerPoint*, revendo o que era uma fração, as partes da fração (denominador e numerador) e o que cada representava. Depois desta revisão explicou o que eram frações equivalentes dando vários exemplos. Distribui uma tabela aos alunos que tinham que pintar, de forma a representar a fração que era pedida.

Para finalizar a aula fez um bingo de frações: cada aluno tinha uma tabela que ia preenchendo quando a aluna ia mostrando frações.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia foi possível ver um jogo em matemática para consolidar o conteúdo dado: frações. Em relação aos jogos, Caldeira (2009) afirma que estes “constituíram sempre uma forma de actividade do ser humano, no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo.” (p. 39) A autora também refere que “a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como acções com objectivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem.” (p. 29). Também Prado (2003), (citado por Caldeira, 2009) refere que “o jogo favorece o desenvolvimento intelectual da criança” (p. 41). Desta forma podemos aferir que o jogo se afigura uma estratégia possível de proporcionar uma situação de aprendizagem sendo ao mesmo tempo uma actividade lúdica.

Para além destas vantagens segundo Caldeira (2009), ainda permite “ao adulto informação sobre o que a criança está disponível para aprender.” (p. 44).

Segundo a mesma autora, deve-se dar oportunidade à criança de vivenciar situações desafiadoras (p. 46), pois, os jogos têm a sua relevância para “o desenvolvimento do raciocínio dedutivo e lógico, para a aquisição do conhecimento matemático, através de actividades lúdicas, compreendendo que assim a assimilação e a fixação de conceitos e dos conteúdos serão mais significativos para os alunos.” (p. 51). O jogo permite um situação favorável à matemática estando os conteúdos presentes e desta forma se desperta a curiosidade dos alunos.

No jogo realizado, bingo das frações, os alunos tinham que justificar, sempre que colocavam uma marca no seu cartão. Como refere Lopes (2009), (citado por Caldeira, 2009), os alunos “precisam argumentar sobre as respostas encontradas, verificar se estão corretas ou não, perceber o motivo dos seus erros e corrigi-los com o apoio do grupo.” (p. 53).

Segundo Cunha e Nascimento (2005), desafios contidos:

em situações lúdicas, como jogos em brincadeiras, podem ajudar a criança não só a construir conhecimento matemático, mas também a sentir-se desafiada por problemas e enigmas, fazendo com que se encoraje a pensar, tomando decisões sobre o que fazer, podendo confrontar os seus pontos de vista, estabelecendo relações entre o que já sabe e o que ainda precisa saber para enfrentar o desafio. (p. 61).

Para completar, o jogo para além de favorecer as aprendizagens matemáticas permite ainda o respeito de regras, a estimulação da criatividade, a formulação de conceitos, o desenvolvimento de várias estratégias, o raciocínio lógico, construção de conceitos matemáticos, a expressão e comunicação e a interação com os outros.

### **Sexta-feira, 11 de novembro de 2011**

Neste dia dei aula programada. Comecei por conversar com os alunos acerca da aula anterior e dos erros mais cometidos na ficha.

Iniciei a minha aula, propriamente dita, falando um pouco sobre o S. Martinho. Como tema falei dos determinantes e pronomes fazendo a distinção destes. Passei a explicar e a mostrar quais eram os determinantes indefinidos, quantificadores existências, quantificadores universais e pronomes indefinidos. Entreguei aos alunos uma ficha informativa sobre o tema que foi lida, para retirar dúvidas dos alunos.

Entreguei aos alunos um texto da lenda de S. Martinho e fui pedindo a alguns alunos que lessem em voz alta o texto. No final li todo o texto e fiz perguntas de interpretação sobre o mesmo. De seguida expus o texto no quadro interativo e fui pedindo que os alunos sublinhassem nas cores, segundo a legenda predefinida, os determinantes indefinidos, quantificadores existências, quantificadores universais e os pronomes indefinidos. Cada aluno no seu texto também sublinhava.

Para consolidar a matéria, entreguei uma ficha formativa que foi realizada e corrigida.

Depois do recreio iniciei a parte da área curricular de Matemática para a qual tinha como tema medidas agrárias. Comecei por fazer a revisão sobre o que era a área e quais as medidas de área. Depois disse aos alunos quais eram as unidades das medidas agrárias e qual a sua equivalência com algumas das unidades de medida de área. Depois da explicação entreguei aos alunos uma ficha informativa com todo o conteúdo abordado. Entreguei também uma ficha formativa onde estava a planta de um terreno e os alunos tinham que calcular a área de vários espaços desse terreno dando a resposta em medidas agrárias.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula comecei por aproveitar uma lenda para abordar os conteúdos gramaticais, sendo que Bastos (1999), refere que “numerosas lendas nacionais ou sobretudo as que apresentam um significado mais regional poderão constituir uma leitura interessante em contexto escolar; podendo aliar-se um trabalho sobre o texto a outras dimensões” (p. 67).

Em relação ao tema de matemática, medidas agrárias, é referido por Abrantes et al. (1999), que “hoje, a medida é usada de muitas formas no mundo à nossa volta e é vital para a comunicação.” (p.75). Este autor justifica a inclusão do estudo das medidas nos currículos do ensino básico pelas:

necessidades da vida quotidiana, do mundo de trabalho e, ainda, do desenvolvimento da tecnologia e da ciência. Com efeito, tanto na vida do dia-a-dia como em muitas profissões, é importante realizar medições e ser capaz de manipular instrumentos de medida. A evolução tecnológica e científica está associada ao grau de precisão nas medidas. (p. 75).

Desta forma é possível aferir que a aprendizagem das medidas é importante na formação dos alunos.

### **Segunda-feira, 14 de novembro de 2011**

A aula iniciou com a leitura do texto do Manual “A andorinha Trilobá”. A professora fez oralmente algumas perguntas de interpretação do texto e perguntou o significado de algumas palavras presentes no mesmo. Os alunos passaram para uma folha algumas perguntas de interpretação do texto presentes no manual e responderam às mesmas. Depois passaram o sumário e foram para o recreio.

Após o recreio ajudei os alunos e corriji a ficha com situações problemáticas para calcular a área dando a resposta em medidas agrárias.

Um docente da instituição foi à sala falar das composições que pediu aos alunos para realizarem, utilizando o diálogo e apenas referiu coisas negativas acerca das expressões escritas.

No final da manhã conversei com a professora acerca da aula dada no dia de estágio anterior.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia penso ser importante referir o facto de os alunos só terem recebido uma apreciação negativa dos seus trabalhos. Aos alunos que realizaram bem a tarefa, não foi dado nenhuma apreciação da mesma.

Segundo Feldman (2001), o reforço “é o processo pelo qual um estímulo aumenta a probabilidade de repetição de um comportamento anterior”. (p. 194). Também, Canavarro et al. (2001) definem, reforço como “as consequências positivas de um comportamento que o promovem e consolidam, aumentando as probabilidades deste se manifestar novamente.” (p. 44). O autor refere que o professor não pode partir do pressuposto que “a criança tem o dever de se comportar bem e por isso não deve ser recompensada pelo seu bom desempenho.” (p.44). Desta forma podemos aferir que os comportamentos adequados devem ser reforçados e que este reforço segundo o autor é “um instrumento fundamental da educação.” (p. 44).

Também Campos (1990), refere que:

são as atitudes do professor que vão marcar de forma positiva ou negativa a ideia que temos de nós e a crença nas nossas capacidades (...) é através do eco que essas atitudes têm em nós que nos vemos e revemos enquanto nos vamos construindo como pessoas, estimulados pelo reforço positivo, humilhados pelo julgamento reprovador (p.50).

Penso que o reforço positivo, que segundo Feldman (2001), “é um estímulo que, adicionado ao contexto, origina um aumento de uma resposta anterior.” (p. 195) é importante pois tem como objetivo aumentar a frequência, duração ou intensidade de um comportamento, fazendo com que a criança alimente a sua autoestima.

### **Terça-feira, 15 de novembro de 2011**

Neste dia uma das estagiárias deu aula programada. Iniciou a aula escrevendo no quadro uma frase e pediu aos alunos para identificarem a palavra presente na frase que pertencia à classe dos adjetivos. Seguidamente entregou uma ficha informativa sobre os adjetivos que foi lida pelos alunos. Depois distribuiu pelos alunos uma outra folha para fazer um jogo sobre o conteúdo abordado. No jogo a estagiária ia dando o grau ou adjetivos e os alunos iam preenchendo uma tabela.

Depois do recreio a aluna começou a aula de Matemática onde falou, com o apoio de um *PowerPoint*, do círculo e circunferência, das diferenças entre o círculo e a circunferência, e os elementos de uma circunferência.

Os alunos realizaram uma atividade onde tinham que colar numa folha dois círculos e com fios de lã representar o raio, o diâmetro, a secante, a tangente e a corda, fazendo a legenda de cada um.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula, os alunos realizaram várias atividades. Segundo Arends (1995), “os jogos, os puzzles e outras actividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca é um outro meio que os professores utilizam para tornar as suas aulas interessantes.” (p.126). As atividades realizadas para a abordagem dos adjetivos, tal como para a consolidação dos elementos da circunferência, revelaram-se atrativas para os alunos.

Podemos concluir que elaborar atividades no decorrer da aula, pode ser um auxiliar para o professor, integrado estas no processo educativo e assim enriquecer a aula e a aprendizagem dos alunos.

### **Sexta-feira, 18 de novembro de 2011**

Neste dia não fiquei na sala do 4.º ano, pois fui chamada para assistir a “aulas surpresa” que estavam a decorrer noutras salas. Por este motivo, dirigi-me para a sala do 1.º ano, onde tinha sido pedido a uma estagiária para que, a partir de algumas frases, fizesse a revisão da letra “s”, denominada segundo a Cartilha Maternal com a mnemónica “cezêxe”. A estagiária foi pedindo a vários alunos para lerem e escreverem no quadro frases com palavras que continham essa letra nos seus diferentes valores. A estagiária, ao longo da aula, foi corrigindo e explicando os alunos que tinham dúvidas auxiliando-se pela Cartilha Maternal, na lição respetiva da letra (19.ª lição).

Quando a aluna estagiária terminou a sua aula, a professora de prática pedagógica pediu-me que voltasse para a sala de aula juntamente com a minha colega de estágio, pois a uma de nós iria ser pedido para dar uma aula.

Uma professora da prática entrou na sala e pediu à minha colega para dar aula, sobre nomes comuns contáveis e não contáveis. A estagiária, a pedido da professora, leu um texto do manual dos alunos. Começou por fazer a leitura modelo e de seguida pediu aos alunos que lessem partes do texto. No final fez aos alunos algumas perguntas de interpretação sobre o texto e pediu que procurassem nomes no texto e

que os classificassem. Passou a explicar os termos “contável” e “não-contável” e o que eram nomes comuns contáveis e não contáveis. Finalizou a aula a pedido da professora de prática pedagógica, fazendo um esquema no quadro do conteúdo abordado.

Terminadas as “aulas surpresa” dirigimo-nos para a reunião onde se comentaram as aulas dadas.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

As reuniões de Prática Pedagógica são importantes para o aluno em fase de formação.

Para Vieira (1993), a supervisão é “uma actuação de motorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. (p.28). A mesma autora (1993) refere ainda que o supervisor tem cinco funções: “informar”, “questionar”, “sugerir”, “encorajar” e “avaliar” (p. 33).

Os supervisores da Prática Pedagógica têm como objetivo, depois de assistirem às aulas dos estagiários, orienta-los para uma melhor prática. Alarcão e Tavares (2003) referem que “as situações de supervisão se devem caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido. Têm como objetivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional” (p. 71).

Segundo Glickman (1985), (citado por Alarcão e Tavares, 2003), salienta algumas características que o supervisor deve ter presentes: deve “prestar atenção” à linguagem verbal e não-verbal manifestada durante a aula; deve “clarificar” interrogando de forma a compreender e clarificar o pensamento do estagiário; deve “encorajar” para que o estagiário “continue a falar ou a pensar em voz alta”; “servir de espelho” na medida em que, após a reflexão do estagiário, deve repetir o que ele disse para ver se compreendeu; deve “dar opinião” e “apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido”; deve “ajudar a encontrar soluções para os problemas”; deve “negociar” orientando uma discussão “do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis” ajudando a refletir sobre as vantagens e desvantagens do que foi apresentado; deve “orientar” dizendo o que deve ou não deve fazer; deve “estabelecer critérios” de forma a realizar um plano de ação e a colocar limitação temporais e deve “condicionar” na medida em que deve explicar as causas e as consequências do “cumprimento ou não cumprimento das orientações”. (pp. 74-75).

Assim, o diálogo e a reflexão do que foi feito e pode ser melhorado, ajuda o futuro professor a compreender qual a melhor forma de agir, o que tem para melhorar e de que forma é que o deve fazer.

Segundo Alves (2002), o estágio e a avaliação servem para “orientar o aluno no sentido do desenvolvimento de processos que contribuam para um papel mais activo e autónomo na avaliação da sua aprendizagem (...)” (p.139). Desta forma, a reflexão torna-se muito importante para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas adotadas pelo futuro professor.

### **Segunda-feira, 21 de novembro de 2011**

A professora começou a aula fazendo revisões de matemática a partir dos trabalhos de casa, onde foi feita a correção e explicação de cada exercício.

Uma das professoras de prática pedagógica entrou na sala e solicitou-me que desse aula de Língua Portuguesa, sendo esta a minha primeira “aula surpresa”. A professora escolheu um texto do manual dos alunos e pediu que abordasse os conteúdos: sujeito, predicado, complemento direto e complemento indireto.

Comecei por pedir aos alunos que fossem lendo excertos do texto e no final fiz a leitura do mesmo. Fiz algumas questões de interpretação e de seguida coloquei uma frase no quadro onde pedi que os alunos indicassem os grupos constituintes daquela frase.

De seguida questionei os alunos sobre a função sintática de cada grupo e expliquei como se identificava o complemento direto e o complemento indireto. Coloquei várias frases no quadro e fui pedindo aos alunos que fossem analisando a frase sintaticamente.

Terminada a aula dirigi-me para a sala onde ia decorrer a reunião, para comentar as aulas dadas.

Voltei para a sala onde os alunos continuavam a corrigir os trabalhos de casa. Estes tinham exercícios para indicar entre dois números, expressos com unidades de comprimento diferentes, com o sinal correto de menor, maior ou igual e outro exercícios para nomear sólidos geométricos e liga-los à planificação respetiva.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os futuros professores, ao darem aulas supervisionadas, são constantemente expostos a momentos de reflexão sobre as suas práticas. Segundo Peterson (2003), a prática pedagógica tem em vista a “aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente” (p.67). O facto de darmos aulas, aproxima-nos da

realidade da docência, como referem Alarcão e Tavares (2003), “a prática pedagógica incide directamente sobre o processo ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilitando o desenvolvimento do aluno e do professor em formação.” (p. 45).

Para além da aula, ainda ocorre uma reunião com os professores de prática pedagógica, onde se fala acerca da aula dada. Em relação a este aspeto Alarcão e Tavares (2003), afirmam que “com a ajuda do supervisor e os dados colhidos através da observação e tornados significativos pela reflexão interpretativa, o professor poderá concretizá-los melhor, analisar as suas possíveis causas e resolvê-los.” (p. 60). Desta forma, estas aulas dão-nos a possibilidade de praticar, refletir e posteriormente melhorar.

### **Terça-feira, 22 de novembro de 2011**

Nesta manhã, uma estagiária deu aula. Começou a sua aula com a disciplina de Língua Portuguesa tendo como tema o jornal. Para os alunos descobrirem o tema, passou por eles um saco opaco que continha lá dentro folhas de jornal. Os alunos iam colocando a mão dentro do saco tentando descobrir o tipo de papel que lá se encontrava e no que era utilizado.

Descoberto o tema da aula, a estagiária começou por fazer uma breve introdução histórica do aparecimento do jornal e da sua evolução, assim como, a sua utilidade no passado e nos dias de hoje. Falou também sobre a diversidade de jornais em relação ao tema e à periodicidade. No final falou sobre as partes de uma notícia, dando uma ficha aos alunos para a preencherem com essas partes.

A seguir ao recreio juntou alguns alunos em grupos e pediu que representassem uma notícia de rádio e televisão a partir da notícia escrita anteriormente.

Terminou a manhã falando sobre os quadriláteros (paralelogramos e não paralelogramos), mostrando uma apresentação *PowerPoint* sobre o tema. Entregou uma ficha com exercícios que foram realizados e corrigidos.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Esta aula sobre a distinção dos quadriláteros entre paralelogramos e não paralelogramos desenvolveu várias capacidades dos alunos. Como explicam Abrantes et al. (1999), “a capacidade de identificar figuras geométricas em desenhos complexos é chamada de percepção *figura-fundo*. Esta capacidade implica que os alunos sejam capazes de isolar essas figuras geométricas de um fundo, isto é, que tomem atenção apenas à figura geométrica pretendida.” (p. 82).

A ficha e os exercícios realizados permitiram citando Abrantes et al. (1999), “reconhecer figuras geométricas em diferentes posições, tamanhos e contextos” (p. 83), chamando a esta capacidade de “*constância perceptual*”. (p. 83).

Os exercícios e o conteúdo abordado nesta aula permitem desenvolver a percepção da posição no espaço, a percepção das relações espaciais, a discriminação visual e a memória visual.

### **Sexta-feira, 25 de novembro de 2011**

Neste dia os alunos realizaram a ficha de avaliação de Língua Portuguesa. A professora leu o texto e as perguntas presentes na ficha e retirou algumas dúvidas dos alunos. Após a leitura da professora os alunos começaram a resolver a ficha.

Esta encontrava-se dividida em três partes: a primeira referente à interpretação do texto, a segunda ao funcionamento da língua e a terceira a um exercício ortográfico ditado pela professora de um excerto do texto da ficha.

Depois do recreio organizamos os dossiês dos alunos enquanto estes iam saindo da sala para ensaiar a peça de teatro para a festa de Natal. Os alunos que ficavam na sala iam resolvendo exercícios de matemática.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os alunos neste dia estavam entusiasmados por praticarem para a festa de Natal. As festas segundo Aguera (2008), “constituem actos extras, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças.” (p.73). Também a realização de uma peça de teatro é um fator de entusiasmo para os alunos. Segundo Almeida (1994), “o teatro na escola é, como sabemos, das coisas mais benéficas e aliciantes para os alunos.” (p. 15).

Antes do acontecimento propriamente dito, ainda ocorrem vários ensaios que permitem aos alunos trabalharem em grupo organizando-se e treinando, pois os mesmo demonstraram preocupação para que corresse tudo bem na festa.

Para o professor estas ocasiões proporcionam, segundo Almeida (1994), “igualmente benéfico pois os ensaios serão uma excelente escape às tensões do árduo trabalho quotidiano.” (p. 15).

Segundo Rodari (1993), o “ «teatro das crianças» e «teatro para as crianças» são duas coisas diferentes, mas igualmente importantes se uma e outra estiverem, e souberem pôr-se realmente, ao serviço das crianças.” (p. 211).



## **1.2. 2.ª Secção: 1.º ano A**

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

A turma do 1.º ano A é constituída por vinte e oito alunos: catorze elementos do sexo feminino e catorze elementos do sexo masculino. No início do ano letivo, apenas dezasseis elementos tinham completado seis anos de idade.

Segundo informação cedida pela professora da sala, o nível socioeconómico dos familiares dos alunos da turma caracteriza-se pelo nível médio, tendo em conta que a maioria das famílias apresenta curso superior e exerce-o na profissão. Maioritariamente, os alunos têm como encarregado de educação a mãe, sendo apenas quatro os que têm como encarregado de educação o pai. Vinte e quatro famílias são estruturadas e quatro monoparentais, sendo que as quatro crianças destas últimas famílias vivem com mãe. A nível cultural, a turma é bastante participativa e interessada pelo meio ambiente que a rodeia e, na sua grande maioria, muito estimulada pelos familiares.

A partir dos testes diagnósticos, realizados no início do ano pela professora, ao nível da Língua Portuguesa as principais dificuldades centram-se na leitura e escrita de pequenos textos ou frases, bem como na interpretação. Existem doze alunos que leem textos simples de forma satisfatória e os restantes estão a rever, individualmente, todas as lições da Cartilha Maternal, em grupos, segundo o seu ritmo de aprendizagem. Esta revisão de todos os valores das letras da Cartilha é realizada com todos os alunos da turma. Para além das dificuldades sentidas na leitura, a maioria da turma não soube aplicar e identificar os sinais gráficos de acentuação e pontuação.

Quanto à área curricular de matemática, a turma demonstra dificuldades na aplicação dos sinais de maior (>) menor (<), bem como na decomposição de números. Um elevado número de alunos ainda inverte os algarismos, embora reconheçam a quantidade. Demonstrem um conhecimento satisfatório dos materiais manipuláveis de Matemática.

Integrou-se nesta turma um aluno novo, que iniciou toda a sua aprendizagem tanto ao nível da Língua Portuguesa como ao nível da Matemática. Quatro alunos revelam problemas visuais e utilizam óculos, dois têm problemas auditivos, dois alunos têm terapia da fala, no Jardim-Escola, em horário letivo.

Um grande número de alunos refere as atividades físicas como sendo as suas preferidas.

### 1.2.2. Caracterização do espaço

A sala onde a turma do 1.º ano A se encontrava a ter aula não era a mesma onde tinham iniciado o ano letivo. Esta mudança de sala deu-se pelo facto de na sala inicial o teto ter caído. Por estes motivos os alunos encontravam-se numa sala perto do ginásio.

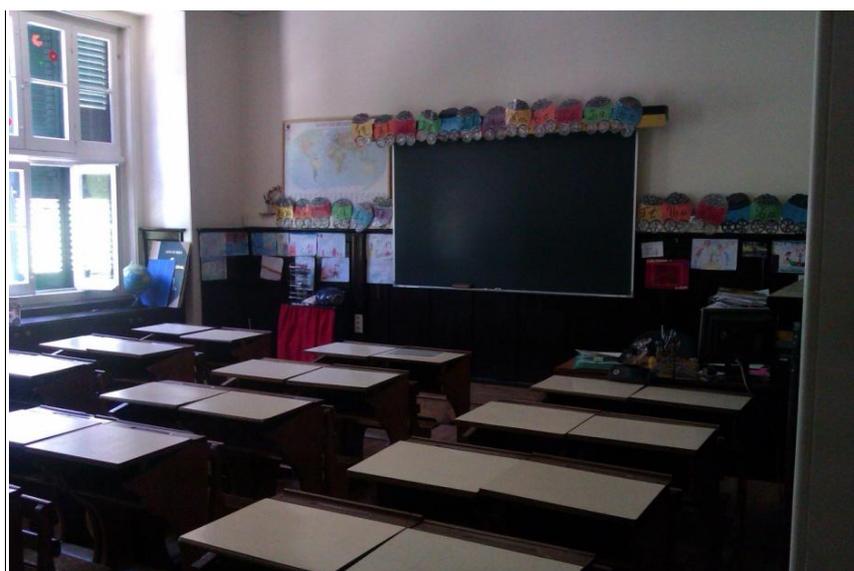
Esta sala é composta por várias mesas com dois lugares, que não eram possíveis de separar, estas estão expostas em 3 filas. À frente das mesas encontrava-se um quadro de giz e, virada para os alunos, a secretária da professora com um computador para uso apenas da mesma. Perto do quadro encontra-se a Cartilha Maternal que é utilizada pela professora quando dava alguma lição de cartilha.

Perto da porta encontra-se um móvel onde ficam arrumados os dossiês, capas e caixas de material dos alunos e, do lado oposto, fica outro armário com caixas de calculadores multibásicos.

A sala tinha algumas decorações de Natal, onde cada aluno pendurou uma bota de Natal e nesta o “amigo secreto” colocava algumas prendas.

A partir do dia 13 de janeiro os alunos voltaram para a sua sala. Esta é composta por 30 mesas, expostas em três filas duas a duas. À frente das mesmas encontra-se um quadro de giz, de um dos lados a Cartilha Maternal e do outro a secretária da professora virada para os alunos, com um computador, para uso da mesma.

Na parte de trás dos alunos encontravam-se cabides para os alunos colocarem os seus casacos e malas, ao lado um armário com calculadores multibásicos. Do lado oposto da sala, encontra-se um armário que continha vários materiais.



*Figura 3 – Sala do 1.º ano A*

### 1.2.3. Rotinas

À semelhança das rotinas da turma anterior esta também tem o momento de acolhimento, a roda, o recreio das 11 horas às 11 horas e 30 minutos e o almoço às 13 horas.

### 1.2.4. Horário de turma

Quadro 3 – Horário do 1.º ano A

| Horas         | Segunda-feira     | Terça – feira             | Quarta – feira                        | Quinta-feira                 | Sexta-feira                            |
|---------------|-------------------|---------------------------|---------------------------------------|------------------------------|--|
| 9.00 – 9.50   | Matemática        | Língua Portuguesa         | Matemática                            | Língua Portuguesa            | Matemática                             |
| 10.00 – 11.00 |                   |                           |                                       |                              |  |
| 11.00 – 11.30 | Recreio           | Recreio                   | Recreio                               | Recreio                      | Recreio                                |
| 11.30 – 12.00 | Língua Portuguesa | Matemática                | Língua Portuguesa                     | Matemática                   | Língua Portuguesa                      |
| 12.00 – 13.00 |                   |                           | Educação Musical<br>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 | Estudo do Meio    | Estudo do Meio            | Estudo do Meio                        | Hora do conto<br>14.30/15.00 | Educação Musical                       |
| 15.20 – 16-10 | Estudo do Meio    | Educação Física           | Estudo do Meio<br>(Clube de Ciências) | Expressão Artística          | Formação Pessoal e Social              |
| 16.10 – 17.00 | Estudo do Meio    | Formação Pessoal e Social | Orquestra                             | Inglês                       | Biblioteca/Inf ormática<br>16.00/17.00 |
| 17.00         | Lanche            | Lanche                    | Lanche                                | Lanche                       | Lanche                                 |
| 17.15         | Saída             | Saída                     | Saída                                 | Saída                        | Saída                                  |

### 1.2.5. Relatos diários

#### Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

Os alunos depois da roda foram para a sala levando caixas do 4.º e 3.º dom de Fröebel. Com o 4.º dom de Fröebel cada aluno fez a construção da escada, ouvindo a explicação dada pela professora e vendo a construção feita pela mesma com peças de maior dimensão. Enquanto os alunos faziam a construção a professora fez algumas perguntas sobre o material: o que é um sólido; o que é o vértice, a aresta e a face de um sólido. Terminada a construção os alunos resolveram uma ficha com situações problemáticas sobre a construção, que foi sendo corrigida pela professora no quadro.

Depois do recreio, a professora explicou aos alunos o trabalho que iriam realizar. Este trabalho consistia no recorte de imagens e de tiras com palavras desordenadas. As tiras eram coladas numa ficha pela ordem respetiva e a seu lado era colada a

imagem correspondente. Por baixo das palavras desordenadas os alunos escreviam uma frase ordenando corretamente as palavras.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula a professora utilizou o material 4.º dom de Fröebel. Este material, segundo Caldeira (2009), “é constituído por 1 caixa de madeira com a forma de um cubo que contém 8 paralelepípedos. A apresentação da caixa de madeira é feita de igual forma.” (p. 260).

Este material para além de permitir a manipulação, desenvolve também capacidades de raciocínio lógico matemático. Segundo Caldeira (2009), é necessário à criança ter “maior destreza manual, mais equilíbrio, assim como uma maior «ginástica» mental.” (p. 260).

Em relação ao interesse pedagógico deste material, a autora refere: “desenvolvimento do vocabulário e linguagem; desenvolvimento da criatividade; lateralização; motricidade fina; desenvolvimento corporal; noção de equilíbrio; noção de ordem; aquisição de hábitos; iniciação de noções básicas para o desenvolvimento da matemática: quantidade, situações problemáticas, formas geométricas.” (p. 267).

Em relação às capacidades e destrezas refere que se podem desenvolver o “equilíbrio; ordenar; construir; comprovar; saber contar; ter noção de quantidade; desenvolver a memória; relacionar; orientação espacial; motricidade fina, coordenação óculo-manual; concentração; atenção.” (p. 267).

Podemos assumir que uso correto deste material, possibilita que as crianças desenvolvam várias capacidades.

### **Terça-feira, 29 de novembro de 2011**

Durante esta manhã os alunos realizaram o teste de avaliação de Estudo do Meio. Os conteúdos abordados no teste foram: o género masculino e feminino, os 5 sentidos e a sua correspondência com os órgãos corporais, os sinais de trânsito, os sinais luminosos de automóveis e sinais luminosos para peões.

Finalizado o teste deslocaram-se para outra sala onde duas estagiárias do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica deram aula juntas que foi filmada. Esta aula é filmada para as estagiárias, no final verem o vídeo e refletirem sobre a aula.

O tema da aula das estagiárias era a segurança rodoviária. Começaram por fazer uma introdução às várias famílias de sinais verticais e sinais luminosos para veículos e para peões. Mostraram várias imagens aos alunos onde estes levantavam um cartão circular de cor encarnada ou cor verde caso a imagem estivesse incorreta ou correta.

Fizeram de seguida um questionário aos alunos onde estes tinham que dizer se a frase lida pelas estagiárias era verdadeira ou falsa. No final da aula entregaram aos alunos um diploma de bom comportamento.

De regresso à sala a professora falou com o aluno de estimativas. Mostrou um saco com rolhas aos alunos para que estes estimassem quantas rolhas estavam no saco. De seguida entregou uma ficha sobre o tema que os alunos resolveram. No final da realização da ficha os alunos fizeram um ditado de lateralização. Este ditado era feito numa folha quadriculada, através das indicações dadas pela professora, em relação ao número de lados da quadrícula para as seguintes direções: baixo, cima, esquerda e direita.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

O exercício de estimativas, nos primeiros anos de escolaridade, assume uma grande importância no desenvolvimento de capacidades matemáticas. Segundo Abrantes et al. (1999), “as primeiras experiências dos alunos devem proporcionar o contacto com diferentes objectos em que lhes seja permitido manipular, comparar, sentir, observar os atributos mensuráveis.” (p. 76). Também Ponte e Serrazina (2000), referem que “a estimação desenvolve-se através de actividades práticas de medida de objetos reais” (p. 201).

Assim, com o intermédio, do professor, o aluno vai se apercebendo das quantidades, da medida construindo conceitos matemáticos importantes para o futuro. Tal como afirma Abrantes et al. (1999), “é importante que os alunos sejam levados a construir o conceito de grandeza, a medir e a realizar estimativas.” (p. 77).

Os alunos estimarem a quantidade e, no final, verem se as suas previsões estão corretas, pois, segundo Abrantes et al. (1999), são “situações adequadas de ensino-aprendizagem, em que os alunos fazem simulações e podem comparar as suas previsões com aquilo que realmente acontece, permitem desenvolver desde cedo intuições sobre probabilidades.” (p. 96). Portanto, as estimativas são um exercício importante que garantem desenvolver, desde cedo, situações matemáticas importantes.

Por outro lado, como afirma Ponte e Serrazina (2000), “saber estimar quando já se conhece um sistema de medidas é indispensável na vida do dia a dia. Por exemplo, quando temos de indicar medidas aproximadas sem utilizar instrumentos de medida.” (p. 201). Desta forma não podemos esquecer que esta atividade, para além de desenvolver capacidades indispensáveis na matemática, permite adquirir competências indispensáveis ao quotidiano.

## **Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011**

Nesta manhã por uma questão organizacional do jardim-escola houve *roulement*, por este motivo as duas turmas do 1.º ano, num total de 40 alunos, estiveram reunidas na mesma sala apenas com uma professora.

A professora iniciou uma atividade falando com os alunos sobre o que queriam pedir ao pai Natal. Os alunos foram dando as suas ideias e escreveram uma carta coletiva onde a professora ia escrevendo as ideias de todos os alunos no quadro. Os alunos no final copiaram esse texto para uma folha.

Quando os alunos terminaram a atividade dirigiram-se para o recreio onde estiveram até irem para o refeitório para a refeição do almoço.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Para o desenvolvimento e estimulação da escrita criativa são dadas por Condemarín e Chadwick (1987) sugestões de atividades. Entre as várias atividades os autores referem a escrita de cartas. Segundo estes autores, “as cartas constituem um tipo de composição que ocorre naturalmente quando a criança sente necessidade de comunicar algo por escrito a outra pessoa (...) os mesmos alunos podem sugerir propósitos de forma espontâneas e compor cartas coletivas (p. 216).

Segundo os mesmos autores, “as cartas podem desenvolver um nível mais avançado das destrezas de composição, porque estão destinadas a serem lidas por outra pessoa.” (p. 216). Esta atividade permite aos alunos desenvolver e estimular as capacidades de escrita e também é uma atividade motivadora para os alunos.

## **Segunda-feira, 5 de dezembro de 2011**

Durante esta manhã os alunos das duas turmas do 1.º ano reuniram-se no ginásio com o fim de ensaiar a peça para a festa de Natal. As professoras verificaram quais as personagens de cada aluno e o local onde estes tinham que se colocar.

Concluído o ensaio, dirigiram-se para a sala onde fizeram uma ficha de língua portuguesa. A ficha tinha um texto onde prevaleciam palavras com consoantes duplas com a letra “r”. O primeiro exercício consistia em identificar as palavras no texto que tivessem “br”, “fr”, “vr”, “tr” e “pr”. O segundo pedia que os alunos colocassem as palavras com a ordem certa de forma a construir uma frase. No terceiro exercício os alunos tinham que escrever frases através das imagens representadas. Por último os alunos tinham que completar o crucigrama com a palavra correta segundo a pista dada e colorir a ficha.

Durante o tempo que os alunos realizaram a ficha pude ir individualmente a cada aluno para que estes fizessem a leitura do texto e pude verificar que existe uma grande divergência nas capacidades de leitura dos alunos.

A seguir ao recreio os alunos levaram um caixa de Cuisenaire. Com uma peça de cada os alunos colocaram-nas por ordem crescente de tamanho e valor na sua mesa. Depois iniciaram a ficha de matemática colorindo a ilustração da escada do Cuisenaire da forma correta e por baixo de cada peça colocaram o número ordinal correspondente. Depois realizaram vários exercícios da ficha sobre numeração ordinal e a professora foi chamando alunos ao quadro para corrigirem os exercícios.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Segundo Caldeira (2009), o material Cuisenaire é um material estruturado que “considerando uma caixa completa, é formado por 241 reguinhas, barras ou peças coloridas. São prismas rectangulares com 10 cores e dez comprimentos diferentes.” (p. 128).

Segundo a mesma autora a utilização deste material “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuiseniare possui um considerável valor na educação sensorial.” (p. 126). Este material tem diferentes cores e é de fácil manipulação permitindo assim a experimentação por parte dos alunos.

Alsina (2004), (citado por Caldeira, 2009), diz-nos que “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para aquisição progressiva das competências numéricas.” (p. 126). Desta forma podemos aferir que o uso deste material nesta fase permite que os alunos de uma forma lúdica adquiram competências numéricas.

Em relação ao interesse pedagógico deste material, Caldeira (2009), refere que este é importante para:

iniciação à matemática; desenvolvimento da criatividade; compreensão da noção de número, decomposição de números; relação de grandezas; noção de par e ímpar; manipulação das operações numéricas, resolução de situações problemáticas; múltiplos e divisores de um número inteiro, sequências, simetrias; fracções e números decimais; perímetros; áreas e volumes. (p. 126).

Nesta aula foi trabalhado o sentido do número e a relações entre os números. Caldeira (2009) refere como uma das propostas de atividade para desenvolver estas capacidades, os jogos numéricos, em que a criança vai aprender “que a cada cor corresponde um valor. A partir da observação da «escada», pode visualizar a sequência numérica de 1 a 10.” (p. 132). Após esta fase deve-se “repetir todos os exercícios anteriores como seja o de subir ou descer a «escada» saltando degraus, ou

dar valor de uma peça a pedir que ela diga o que vem antes e o que vem depois, para que a correspondência entre a cor e o valor se consolidem.”. (p. 132).

Também Cunha e Nascimento (2005), referem que este material favorece comparação de tamanhos, compreensão de correlação de tamanhos, correspondência de quantidades, conhecimento dos nomes das cores, medição, nomeação, composição e decomposição, cálculo mental. (p. 38) Este autor diz que a manipulação do material permite facilmente “descobrir as correspondências das quantidades entre si, através dos 10 tamanhos e respectivas cores”, aconselhando que este processo deve ser realizado lentamente e gradativamente para “permitir que a criança descubra as correspondências por si mesma e não decorando mecanicamente resultados de operações anteriores.” (p. 39). Desta forma, este material torna-se adequado a aprendizagens iniciais da matemática.

### **Terça-feira, 6 de dezembro de 2011**

Os alunos fizeram um *origami* utilizando papel de lustro seguindo as indicações dadas pela professora. A dobragem no final formava a face de um cão e os alunos colaram-na numa ficha de Língua Portuguesa. Nessa ficha os alunos fizeram um exercício caligráfico copiando o mesmo do quadro: escreveram o alfabeto por ordem com letras maiúsculas e minúsculas, tendo alguns alunos o auxílio de um cartão com o mesmo. Os alunos que tinham concluído a ficha autonomamente foram decorando as suas falas para a encenação da festa de Natal.

Depois do recreio os alunos regressaram à sala de aula onde realizaram uma ficha para avaliação com situações problemáticas.

Finalizada a ficha os alunos juntaram-se com o 1.º ano B onde estiveram a ensaiar a encenação para a festa de Natal.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

O *origami* como refere Robinson (2006), “a arte da dobragem de papel – permite-nos ver o próprio papel como um meio para a expressão artística” (p. 6). O *origami* estimula o desenvolvimento de destrezas nos alunos, assim como é um atividade em que estes têm que estar a atentos a cada fase de execução da dobragem, obedecendo especificamente a cada etapa para alcançar o resultado final. O mesmo autor também refere que “o prazer de quem as faz (...) ultrapassa largamente o esforço necessário para a sua produção.” (p. 6). Esta atividade tem a vantagem de não necessitar outras ferramentas, para além das mãos e do papel que se encontra em abundância.

### **Sexta-feira, 9 de dezembro de 2011**

Neste dia por motivos organizacionais houve *roulement*. Por este motivo os alunos das duas turmas de 1.º ano reuniram-se na mesma sala apenas com uma professora. A professora entregou uma ficha com três imagens e a partir destas os alunos fizeram uma expressão escrita coletiva. A professora foi ouvindo as ideias dos alunos e foi escrevendo-as no quadro. Finalizada a expressão escrita cada aluno copiou esta do quadro para a sua ficha.

Depois do recreio com o professor de música, os alunos ensaiaram as músicas para a festa de Natal e a músicas que tocavam na flauta. Terminado o ensaio foram almoçar, mais cedo do que é habitual. Desta forma, permanecemos com os alunos no refeitório onde fomos auxiliando na distribuição dos pratos pelos alunos.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia os alunos puderam ter um pequeno ensaio com o professor de música. Neste, os alunos, ensaiaram algumas músicas e treinaram o instrumento musical – flauta. Como referem Hohmann e Weikart (2003), “as crianças são criadoras de música. Gostam de cantar, tocar instrumentos musicais, inventar canções, movimentar-se ao ritmo da melodia, dançar e ouvir músicas.” (p.207).

É muito importante e motivadora a presença de música na escola. Sousa (2003), refere que “o objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (p.18). Este autor ainda refere que “a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos” (p. 15).

### **Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011**

Os alunos das duas turmas do 1.º ano reuniram-se no ginásio para ensaiar a dramatização para a festa de Natal. De seguida foram para a sala de aula ensaiar a música do final.

Concluído o ensaio, a professora entregou uma ficha de matemática para os alunos desenharem um gráfico de barras a partir dos dados apresentados. Nesses dados a quantidade de cada elemento era exposto através dos numerais: dúzia, dezena, meia dúzia, meia dezena e uma dezena e meia. Em virtude de alguns alunos não se recordarem do valor expresso por cada numeral, a professora foi fazendo algumas questões individuais a cada aluno. Tiradas as dúvidas os alunos fizeram o gráfico e responderam a questões relacionadas com o mesmo.

Após o recreio a professora iniciou um ditado de lateralização, que no final representava um pinheiro. Terminado o exercício a professora circulou pela sala colocando um autocolante na folha dos alunos que tinham feito o ditado corretamente e dizendo para apagar o exercício os alunos que tinham falhado. Para estes últimos a professora repetiu o ditado, sendo esta a última oportunidade de o fazerem corretamente. Por baixo do ditado os alunos desenharam presentes de Natal.

De seguida a professora distribuiu uma ficha. Esta tinha como exercício a realização de um acrostico a partir da expressão “A magia do Natal”. A professora foi fazendo esse acrostico no quadro, a partir das ideias dos alunos, enquanto estes iam copiando as mesmas para a ficha.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os alunos nesta manhã realizaram uma atividade de expressão escrita utilizando o acróstico. Condemarín e Chadwick (1987), referem atividades para a estimulação e desenvolvimento da escrita, sendo uma delas o uso de acrósticos “usar uma palavra escolhida pela criança e ajudá-la a criar um conteúdo a partir de cada letra.” (p. 163).

Recasens (1990) explica que esta atividade “trata-se de aproveitar uma palavra para produzir outras e com esta montar uma história” (p. 34). Leão e Filipe (2005) acrescentam que devemos “escrever verticalmente um nome, um título... construir um texto a propósito desse nome ou título, utilizando como iniciais as letras previamente escritas.” (p. 46). Este exercício feito coletivamente, com a ajuda da professora, a partir das ideias dos alunos proporcionou-lhes o desenvolvimento de competências escritas.

Neste dia os alunos elaboraram um gráfico de barras. A compreensão de gráficos como refere Ponte e Serrazina (2000), envolve vários níveis de complexidade, os trabalhados por os alunos nesta aula, foram o nível mais elementar que “envolve a capacidade de ler diretamente dados registados no gráfico para responder a uma questão concreta, sem necessidade fazer qualquer interpretação” (p. 215) e o nível seguinte que “envolve a capacidade de responder a questões que envolvem comparações entre os dados.” (p. 215). Esta atividade promoveu a colocação de dados num gráfico, tal como a observação e comparação para resposta a questões sobre o mesmo.

### **Terça-feira, 13 de dezembro de 2011**

Este dia, como o anterior, iniciou-se com as duas turmas de 1.º ano no ginásio a ensaiar a dramatização, a música e os poemas para a festa de Natal.

Depois os alunos dirigiram-se à casa de banho e de seguida para a sala de aula onde a professora entregou duas fichas, uma de Matemática e outra de Língua Portuguesa, para os alunos colocarem o cabeçalho com o nome da escola, data e nome. A professora entregou os ditados corrigidos para os alunos escreverem várias vezes a palavra que erraram.

Aberta a cartilha na 18.ª lição, respetiva à letra z ou “zêxe” (mnemónica utilizada), fez a revisão dos valores da letra e explicou quando se apresenta cada um desses valores. Depois pediu a alguns alunos para fazerem a leitura de algumas palavras e a outros para escreverem algumas palavras com a letra z no quadro. A partir dessas palavras os alunos fizeram o jogo da palavra puxa palavra que consistia em iniciar uma frase com uma das palavras do quadro e finalizar com outra, a próxima frase tinha que ser iniciada com a última palavra da frase anterior, e assim sucessivamente.

No final a professora fez um ditado utilizando as palavras do quadro.

O professor de música apareceu na sala, para levar os alunos para a sala do outro 1.º ano onde ia ensaiar com todas as músicas para a festa de Natal. Por este motivo a professora não conseguiu fazer a próxima atividade que tinha planeado – introduzir a tabuada do 2 utilizando o Cuisenaire.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

A Cartilha Maternal é um método de ensino de leitura, criado por João de Deus utilizado nos Jardins-Escola João de Deus. Segundo Deus (1997), entende-se método por “o conjunto de processos e meios que possam facilitar a aquisição do acto de ler” (p. 7). Ruivo (2009) refere que este método de leitura se baseia “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” (p.80). Segundo Deus (1997), “a descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtiva que lhes dá muita satisfação” (p. 10). João de Deus citado por Deus (1997) diz que “não basta ler, é necessário ler com conhecimento de causa. Quem não tem a análise das letras, quem não sabe as regras dos seus valores, não pode ensinar bem, e ensinando mal, isto é, com muito custo e pouco proveito, naturalmente se furta às ocasiões de ensinar os outros, o que é um grande mal.” (p. 8). Deus (1997), sobre a cartilha, refere que não se despreza “o aspecto lúdico” e que:

a base do Método João de Deus é a análise da língua, feita através dum processo sério e graduado que se baseia num raciocínio lógico. As descobertas de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtivista que lhes dá muita satisfação. É esta a proposta que João de Deus faz ao aprendiz leitor. (p. 10).

Segundo Ruivo (2009), “João de Deus toma como elemento estruturante fundamental a palavra.” (p. 80). Também Deus (1997) refere que João de Deus “entendia e, com verdade, que a sílaba só tem valor integrada na palavra, e assim privilegiava a palavra como instrumento muito importante na comunicação humana e elemento básico do discurso.” (p. 11).

Para Ruivo (2009), o Método João de Deus: “constrói na criança as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens”. (p. 100).

A aprendizagem da leitura feita através deste método inicia-se aos 5 anos de idade, onde os alunos são chamados, em pequenos grupos, à Cartilha para reverem as letras, os valores e a leitura. Isto acontece porque, tal como afirma Ruivo (2009), “as crianças são sempre questionadas individualmente, respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta” (p. 145). Por este motivo, os alunos desta turma, já não fazem pequenos grupos para irem à cartilha, a professora revê em cada aula uma lição da cartilha para toda a turma.

No final a professora realizou uma atividade chamada “palavra puxa palavra”, esta atividade é proposta por Leão e Filipe (2005), como uma atividade de escrita lúdica, explicitado que se “escreve uma frase ou expressão. Continuar a escrever, iniciando cada linha com a última palavra da linha anterior, até se dar o texto por acabado.” (p. 36). Apesar destes autores referirem esta atividade como uma atividade de escrita, a professora utilizou a mesma oralmente.

### **Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011**

Neste dia ocorreu a festa de Natal do Jardim-Escola João de Deus da Estrela no ginásio da Escola Superior de Educação João de Deus. Neste dia os pais, família e amigos dos alunos assistiam a um pequeno teatro preparado pela turma.

Quando cheguei ao Jardim-Escola foi-me incumbida a tarefa de organizar as fichas dos alunos do 1.º ano nos respetivos dossiês por ordem de datas e separadas por disciplinas. Depois de terminada essa tarefa tive oportunidade de ajudar na

preparação da apresentação do bibe encarnado (crianças de 4 anos), no vestir das roupas, na entrada e saída do palco e, no final, no retirar dos fatos.

De seguida voltei para o Jardim-Escola e coloquei os dossiês dos alunos das duas turmas do 1.º ano no ginásio para que os encarregados de educação e pais dos alunos fossem ver os trabalhos realizados pelos mesmos até ao momento e receber a avaliação referente àquele período.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

É importante que a escola mantenha com os encarregados de educação uma relação positiva. Segundo Marujo et al. (1999), “o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos.” (p. 148). A propósito da relação escola-família e das festas realizadas na escola Marujo et al. (1999), referem que “infelizmente, e durante muitos anos, a relação escola-família foi, no nosso país, uma relação essencialmente negativa: a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a ter problemas, só os convidava para actividades em que não tinham mais do que o papel de espectadores (como as festas de Natal ou de fim-de-ano)” (pp. 148-149).

Desta forma é importante referir que a relação escola/família não deve apenas acontecer quando o professor tem a comunicar problemas do aluno, mas também é necessário haver uma relação positiva.

Em relação à festa de Natal Marujo et al. (1999), referem que os pais fazem apenas papel de espetadores, ou seja, não deve ser só nestas alturas que os pais têm contacto com a escola, podem produzir-se actividades que envolvam os pais de uma forma mais ativa.

### **Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012**

Neste dia devido ao facto de ainda não se ter iniciado o período escolar, encontravam-se poucas crianças no Jardim-Escola. As crianças das duas turmas de primeiro ano foram para a sala de aula de uma das professoras e esta pediu-me que contasse a história “A fadinha do lago”. Depois de ter lido e ter falado sobre a história com os alunos, estes fizeram uma ilustração da história.

De seguida eu e a minha colega de estágio, a pedido da professora, pintamos o desenho de um tucano para ser colocado na porta da sala.

Neste dia os alunos foram almoçar mais cedo e por isso estivemos no refeitório a ajudar as funcionárias na distribuição dos alimentos pelos alunos.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os alunos durante este dia fizeram desenhos sobre a história ouvida. Sousa (2003), refere que “o desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da acção de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais – sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social)” (p. 198).

Desta forma o desenho, torna-se uma atividade lúdico-expressiva-criativa que reflete o desenvolvimento e ao mesmo tempo o estimula. O mesmo autor refere que “o desenho constitui para a criança uma forma de brincar, não se preocupando com a perfeição técnica da sua brincadeira. O seu brincar, porém, expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente.” (p. 198). Segundo este autor os desenhos da criança são exteriorizações do seu ser.

#### **Terça-feira, 3 de janeiro de 2012**

Neste dia, dia do início do 2.º período, a professora começou por perguntar aos alunos como tinham sido as férias de Natal, onde tinham ido e que prendas tinham recebido.

De seguida iniciaram a resolução de uma ficha sobre a letra r (“rêre”) que incluía palavras com os dois valores dessa letra. A professora, antes dos alunos iniciarem a realização da ficha, lembrou os valores e as regras de cada um.

No final fizeram um ditado de várias palavras com os vários valores abordados.

Depois do recreio os alunos foram para a sala levando caixas do 3.º e 4.º dom de Fröebel e realizaram a construção da camioneta. A partir desta a professora distribuiu fichas pelos alunos onde estes tinham várias situações problemáticas. A professora no final da manhã, esteve a rever os ditados feitos pelos alunos para poder fazer as grelhas de avaliação.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula a professora fez uso do 3.º e 4.º Dom de Fröebel. O 3.º dom de Fröebel segundo Caldeira (2009), “é composto por 8 cubos guardados dentro de uma caixa de madeira, também em forma de cubo. Estes pequenos cubos (8) estão dispostos de forma organizada e dão origem a regras de execução do “jogo” que deverão ser cumpridas.” (p. 248). O 4.º dom de Fröebel é composto por “1 caixa de madeira com a forma de um cubo que contém 8 paralelepípedos.” (p. 260).

Estes dois materiais foram utilizados para fazer uma construção sendo que como refere Caldeira (2009), com os dois “podemos fazer construções e cálculos mais elaborados e complexos. As crianças dispõem de 16 peças: 8 cubos e 8 paralelepípedos.” (p. 277).

A junção destes dois materiais acrescentam alguns interesses pedagógicos como refere Caldeira (2009) “maior diversidade nas actividades; diferentes construções; cálculo mental; situações problemáticas mais complexas; maior equilíbrio; desenvolvimento da criatividade.” (p. 285).

As capacidades e destrezas que permite desenvolver são, como afirma Caldeira (2009), “equilíbrio; construir; relacionar; ordenar; saber contar; noção de quantidade; orientação espacial; coordenação óculo-manual; motricidade fina; concentração; atenção.” (p. 285).

Desta forma, o uso deste material é um veículo que enaltece o desenvolvimento de várias capacidades na criança, enquanto esta aprende fazendo.

#### **Sexta- feira, 6 de janeiro de 2012**

Neste dia uma estagiária deu aula. Começou por fazer uma introdução perguntando que data festiva se comemorava contando a história dos três Reis Magos. De seguida fez várias questões sobre a história, pois os alunos já a conheciam.

Com a Cartilha Maternal fez a revisão da letra “n” quando tem função de til e pediu aos alunos que fizessem a leitura de algumas palavras dessa lição.

Distribui uma ficha pelos alunos onde estes tinham frases com o “n” com função de til, e outro exercício onde os alunos, a partir das imagens, tinham que escrever a palavra que a representava.

De seguida distribui palhinhas e deu a noção de dobro. No final distribui uma ficha que os alunos resolveram com vários exercícios sobre o dobro.

No final colocou a imagem de uma árvore no quadro onde foi pedindo aos alunos para fazer a legenda dos constituintes da planta.

#### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula os alunos utilizaram as palhinhas. Este material é um material manipulativo não estruturado que, segundo Caldeira (2009), pode ser utilizado para a aprendizagem da matemática, e apresenta a vantagem de poder ser de baixo custo. A partir deste, como refere a mesma autora “é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça.” (p. 317).

No início desta aula foi proposto aos alunos algumas contagens com as palhinhas como refere Caldeira (2009), "as palhinhas funcionam como suporte à contagem." (p. 317), ajudando o aluno pois este vê a quantidade. A partir daqui foram feitos vários exercícios para os alunos adquirirem a noção de dobro. Segundo Caldeira (2009a) os alunos começam a estabelecer relações numéricas no uso de "estratégias de reconto progressivas para quantificar a acção." (p.422).

### **Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012**

Neste dia dirigimo-nos à sala do 4.º ano A para presenciar a aula assistida de uma estagiária. A aula começou com Língua Portuguesa com o conteúdo: palavras homónimas. Os alunos tinham uma ficha formativa com exercícios que a estagiária ia corrigindo no quadro.

Terminada a realização da ficha a estagiária distribuiu pelos alunos um protocolo experimental que foi pedindo para ler à medida que ia mostrando o material e explicando a experiência. Durante a passagem da Língua Portuguesa para Estudo do Meio a turma começou a ficar um pouco agitada. A estagiária foi procedendo à realização da experiência, mas esta não correu como era esperado. Devido ao curto tempo de aula a estagiária começou a área curricular de Matemática falando sobre as potências, tendo tempo, apenas, para dar um exemplo.

Finalizada a aula dirigimo-nos para a sala do 1.º ano onde foi pedido por uma das professoras da Prática Pedagógica a uma estagiária que, utilizando os calculadores multibásicos, fizesse exercícios de leitura de números.

A estagiária foi dando alguns números para os alunos representarem com o material e pediu que os alunos fizessem a leitura por ordens e classes.

Terminada a aula dirigimo-nos para a biblioteca para ter reunião com as professoras da Prática Pedagógica de forma a comentar as aulas dadas pelas estagiárias. Foram comentadas 3 aulas programadas e 2 aulas "surpresa".

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula os alunos revelaram em determinada altura alguns comportamentos desadequados como refere Amado e Freira (2002):

comportamentos que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula; dito de outro modo, trata-se do incumprimento de um conjunto de «exigências instrumentais» que enquadram as actividades dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem («subsistema produtivo») traçados para esse espaço-tempo social e pedagógico. O carácter de «insdisciplina» é imputado a estes comportamentos em virtude da «perturbação» que causam ao «bom funcionamento» da aula (p. 9).

Estes autores também referem que, “a indisciplina se verifica em todos os professores, embora, tal como vimos em relação aos alunos, em graus e frequências diversas e em certas variáveis.” (p. 21).

Nesta aula, devido à experiência não ter resultado, verificou-se uma maior agitação por parte dos alunos e conversas entre eles. Segundo Arends (1995), “as conversas dos alunos (...) colocam um problema de gestão da sala de aula que está entre os mais perturbadores para os professores principiantes”. (p.192). O mesmo autor afirma que, para existir uma boa gestão da sala de aula, deve haver “um conjunto claro de regras para regular as conversas dos alunos” (p. 192). Desta forma torna-se importante que o aluno estagiário tenha em atenção a disciplina e as regras impostas para que a aula decorra da melhor forma.

### **Terça-feira, 10 de janeiro de 2012**

No início da manhã a professora pediu-me que levasse o material 5.º Dom de Fröebel, para a sala de aula para fazer uma construção com os alunos.

Comecei por fazer uma exploração do material, através de questões dirigidas aos alunos. Realizei a construção da casa, explicando passo a passo como se construía e verificando se os alunos estavam a proceder de forma correta. Finalizada a construção, pedi que os alunos fizessem uma história a partir da qual fui colocando algumas questões matemáticas. Os alunos foram arrumando as peças do 5.º Dom Fröebel e fui individualmente ajudando os alunos.

Finalizada a aula a professora entregou uma ficha com algumas questões sobre frações. Quando terminaram a ficha fizeram a correção de um exercício ortográfico e algumas fichas em atraso.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

O 5.º Dom de Fröebel é um material composto por uma caixa de madeira, em forma de cubo, que contém no seu interior 27 cubos equivalentes. Destes cubos, 21 são inteiros, 3 estão divididos ao meio e os restantes, 3 cubos, estão divididos em quatro partes iguais.

O interesse pedagógico do 5.º Dom de Fröebel, segundo Caldeira (2009), é “equilíbrio; lateralidade; noção espacial; contagem; raciocínio lógico; cálculo mental; números racionais; situações problemáticas; construções; criatividade.” (p. 302). As capacidades e destrezas são: equilíbrio; saber contar; ser criativo; construir; representação simbólica.” (p. 302).

Segundo Caldeira (2009), é necessário o docente estar atento a alguns pormenores significativos para o desenvolvimento da criança, referentes à postura e manipulação, enquanto o material é utilizado. Nomeadamente, a postura da criança (que deverá estar com as costas direitas); a utilização das duas mãos em simultâneo; a manipulação do material com os indicadores e polegares em forma de pinça; a realização da construção da esquerda para a direita e nunca destruir a mesma. (p. 248).

Inicia-se a construção abrindo a caixa e retirando o seu conteúdo, para tal, existem regras “entreabre-se um pouco a tampa; vira-se a caixa; retira-se o resto da tampa e tira-se a caixa.” Para arrumar “coloca-se a tampa dentro da caixa na diagonal; arruma-se no centro ou à direita da mesa.” (p. 249).

Este material tornou-se um apoio ao decorrer da aula.

### **Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012**

Nesta manhã tive a oportunidade de dar aula. Iniciei-a com Estudo do Meio onde dei os constituintes da planta e as suas funções. Comecei mostrando uma imagem para os alunos explorarem. A partir desta falei com os alunos acerca do que era um ser vivo e quais as características comuns a todas as plantas. Comecei por pedir que os alunos colassem uns moldes de cada parte dos constituintes da planta no quadro e de seguida fui pedido a vários alunos que lessem uns cartões com a função do constituinte da planta e colocassem ao lado do respetivo desse constituinte.

Os alunos leram uma ficha informativa sobre o assunto e resolveram outra ficha com exercícios sobre o tema de forma a consolidar o tema abordado.

A partir do nome da árvore montada no quadro (castanheiro), passei para a disciplina de Língua Portuguesa onde a partir do uso da Cartilha Maternal revi o dígrafo “nh”. Pedi que alguns alunos fizessem a leitura de algumas palavras dessa lição.

Depois do recreio realizei uma atividade em que cada aluno tinha uma palavra com o dígrafo falado e tinham que lê-la e, numa caixa, procurar a imagem respetiva da palavra. Depois mostravam a imagem à turma e a turma tinha que descobrir a palavra referente à imagem.

De seguida falei sobre os nomes comuns, explicando o que estes eram e pedindo que os alunos dessem exemplos. No final da explicação, e de retirar dúvidas aos alunos, entreguei uma ficha formativa sobre o tema abordado.

Distribuí o material Cuisenaire, com o qual introduzi a noção de metade. À medida que os alunos iam fazendo exercícios com o material numa ficha iam pintando as peças e a sua metade.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia tive oportunidade de dar uma aula de Estudo do Meio. A importância da educação em ciências nos primeiros anos é, segundo Oliveira (2001), a de “aquisição, pelos alunos, de conhecimentos, capacidades e atitudes científicas” (p. 33) para que possam adquirir uma cultura científica. Esta, segundo o mesmo autor, é importante para que se confira aos alunos “competências para pensarem e intervirem numa sociedade em que a ciência e a tecnologia se vêm tornando preponderantes.” (p. 35)

Rutherford, Ahlgren e Hodson, (citado por Martins, 2007) defendem a necessidade da educação em ciências pois, “só os processos próprios do conhecimento científico permitem elaborar juízos válidos sobre questões transnacionais, nacionais e do quotidiano das pessoas” (p. 16).

Para além do já referido a educação em ciências também é importante por ser necessário um conjunto de saberes científico-tecnológicos que permita, como refere Martins (2007), “compreender alguns fenómenos importantes do mundo em que [se] vive e tomar decisões democráticas de modo informado” (p.16).

O mesmo autor defende que “a escola básica terá sempre que veicular alguma compreensão, ainda que simplificada, de conteúdos e do processo e natureza da Ciência, bem como o desenvolvimento de uma atitude científica perante os problemas.” (p. 17)

Em resumo a educação em ciências nos primeiros anos é importante para:

- Responder e fomentar a curiosidade, admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência e pela atividade científica;
- Construir uma imagem positiva e refletida acerca das ciências;
- Promover capacidade de pensamento;
- Construir conhecimento científico útil e com significado social;

Na área da Matemática utilizei o material Cuisenaire. Segundo Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), “as barras do Cuisenaire são um M.M.E [material manipulativo estruturado] é composto por uma série de barras (regretas) paralelepípedicas, de tamanhos e cores diferentes simbolizando, cada uma, os números naturais de 1 até 10.” (p. 65).

Este material foi utilizado para introduzir a noção de metade através de vários exercícios, onde os alunos, através do manuseamento das peças, descobriram a

metade de várias peças. Damas et al. (2010), diz que através do material os alunos têm “a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender.” (p. 65). Desta forma pretende-se que a aprendizagem seja mais efetiva, sendo que é o aluno “que descobre verdades matemáticas verificando-as experimentalmente.” (p. 66).

O uso do material promoveu uma aprendizagem ativa, onde os alunos ao manipular observar e tirar conclusões, puderam adquirir importantes competências matemáticas.

### **Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012**

Neste dia a professora distribuiu pelos alunos os calculadores multibásicos para rever a leitura de números. A professora em vez de ditar o número que os alunos tinham que representar com as peças dos calculadores, foi dando várias pistas pelas quais os alunos tinham que descobrir o número que teriam que representar. De seguida alguns alunos fizeram oralmente a leitura do número por ordens e classes.

A professora entregou uma ficha onde os alunos tinham que colorir os algarismos de acordo com as cores utilizadas no material dado anteriormente. Nessa ficha fizeram por escrito a leitura desse número por ordens e classes.

Depois do recreio a professora, a partir da cartilha, fez a revisão do dígrafo “nh” e “lh”, falando sobre a sua diferença pois alguns alunos faziam confusão entre estes dois fonemas. Depois foi pedindo aos alunos que dissessem algumas palavras com “nh” e outras com “lh”. Após isto os alunos tinham um texto onde tinham que procurar e sublinhar esses dígrafos.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Através dos Calculadores Multibásicos os alunos conseguem concretizar os exercícios de uma forma lúdica. Nabais (1986), afirma que este material permite ao aluno fazer uma aprendizagem gradual, onde vai “construindo, na sua mente, um edifício matemático a partir da realidade.” (p. 5). O aluno começa por observar o material “nos seus múltiplos aspectos, confrontando-os e relacionando-os”. Através da manipulação:

descobre relações, associa elementos, verifica diferenças; tenta «exprimir» para si e para os outros os resultados desta sua actividade mental: acaba por sentir a necessidade de recorrer ao símbolo e á fórmula como meios de síntese e de simplificação. E é no decurso desta observação e manipulação repetidas da realidade, no confronto e relação dos seus aspectos múltiplos, que surge, imperceptível e inevitavelmente a abstração, como meio de extrair da realidade o que é essencial, eliminando e «pondo de lado» o concreto e acidental. (pp. 5- 6).

Esta manipulação deve, segundo o autor, ser experienciada por cada aluno através de experiências repetidas e variadas que lhe permitam a construção “na sua mente, do edifício matemático.” (p. 6).

Este material tem várias potencialidades, como afirma Nabais (1986), “é fácil a concretização de vários capítulos da aritmética, em especial das operações do cálculo elementar (as combinações das quatro operações), do processo operatório das quatro operações aritméticas, das classes e ordens da numeração, das diferentes bases de numeração, etc.” (s.p).

### **Terça-feira, 17 de janeiro de 2012**

A professora entregou o material Tangram e os alunos realizaram duas construções seguindo as explicações dadas pela professora. As construções realizadas formam o gato e o coelho. Depois a professora entregou uma ficha com situações problemáticas de matemática que tinham com tema o gato e o coelho anteriormente construídos.

No final a professora relembrou as regras da numeração romana e iniciou a Língua Portuguesa onde fez a revisão da letra “x” e os seus vários valores. No quadro foi escrevendo várias palavras com a letra “x”, e agrupou-as nos seus vários valores. No final os alunos realizaram um ditado lacunar com palavras com a letra “x”.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os tangrans segundo Lopes et al. (1999), “são obtidos a partir da dissecção de uma figura geométrica segundo determinadas condições, permitindo depois a obtenção de novas figuras através de recombinações das peças obtidas.” (p.88). Segundo Damas et al. (2010) o tangram é um material manipulativo estruturado “constituído por sete peças (figuras geométricas): um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos geometricamente iguais, um triângulo médio e dois triângulos grandes geometricamente iguais.” (p. 137)

Este material geométrico, parecendo um *puzzle*, adquire um carácter lúdico mas também com bastante interesse didático. Segundo Lopes et al. (1999), a essência dos tangrans é a “obtenção de figuras por junção de outras.” (p. 89) Este carácter confere a potencialidade de realização de atividades de percepção visual no plano. O autor explica que “percepção visual entende-se a capacidade de isolar parte de um todo que se considere como fundo ou cenário.” (p. 89). A partir desta capacidade podemos desenvolver outras atividades, porque o material é facilmente manipulável pelos alunos.

Segundo Lopes et al. (1999), no que diz respeito a conhecimentos matemáticos, as atividades com este material podem permitir: “compor diferentes tipos de polígono; estudar polígonos equivalentes e isoperimétricos; comparar e medir áreas; comprar, ordenar e adicionar comprimentos; comparar, ordenar e adicionar amplitudes de ângulos; estudar figuras semelhantes.” (p. 89).

Este material permite o desenvolvimento do sentido espacial e criativo dos alunos, possibilitando várias atividades.

### **Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012**

Neste dia uma estagiária deu aula programada. Entregou aos alunos, o material Cuisenaire e distribuiu uma ficha. Fez algumas questões sobre o material e, de seguida, explicou o exercício que iriam realizar na ficha, um itinerário.

Para fazer o itinerário a estagiária foi dando as indicações e os alunos colocavam as peças por cima das quadrículas da ficha. No final os alunos fizeram o seu próprio itinerário, pintando o número de quadrículas com a cor correspondente ao Cuisenaire.

Depois os alunos dirigiram-se para o ginásio, com todas as turmas, para assistir a uma dramatização sobre higiene oral.

De volta à sala de aula a estagiária continuou a sua aula explicando o que eram nomes próprios. Para tal, partiu do conhecimento dos alunos do que eram os nomes comuns para explicar o que eram nomes próprios. Depois pediu aos alunos que dessem exemplos de nomes próprios.

A estagiária colocou duas colunas no quadro, a primeira relativa a nomes comuns e a segunda a nomes próprios, onde os alunos foram chamados para retirar um cartão, ler e colocar no lugar respetivo.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Segundo Caldeira (2009) “quando a criança realiza tarefas (encontrar caminhos), está a treinar a sua capacidade de visualização espacial.” (p. 173). O sentido espacial, segundo a autora, “é um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objectos que nele existem, a compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar o mundo, que é intrinsecamente geométrico.” (p.173).

Desta forma é dada, às crianças, a oportunidade de investigar, experimentar, explorar, desenvolver o sentido espacial, o desenho, a visualização, a comparação de formas em diferentes posições e a lateralização.

Neste dia, ao contrário do normal, ocorreu uma acção de sensibilização através de uma dramatização no ginásio. Segundo Andrade (1995) “através de acções que,

sucessivamente, informam e responsabilizam o cidadão (...) a escola encontra-se, naturalmente, privilegiada nessa tarefa, graças à precocidade com que pode facilitar a aquisição de hábitos de vida saudáveis.” (p. 5). Segundo o mesmo autor “as iniciativas em EPS [Educação para a saúde], inseridas na área-escola ou em actividades de complemento do curricular, são uma ocasião privilegiada para produzir um saber novo.” (p. 19), A educação para a saúde “assenta muito mais na promoção de atitudes positivas do que na agitação do espectro da doença.” (p. 22).

Esta ação de sensibilização apoiou-se numa dramatização, sendo esta para o autor uma boa forma de sensibilização argumentando que “a expressão dramática, a representação, o humor, o sonho e a fantasia em que se apoia a criação teatral não serão igualmente factores de boa saúde?” (p. 49). Desta forma os programas de educação para a saúde apelam à “colaboração entre estes dois sectores, escola e grupos de teatro” (p. 49) de forma a enriquecer esse mesmo programa.

### **Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012**

Neste dia, uma das professoras de prática pedagógica dirigiu-se à sala e pediu que, utilizando os calculadores multibásicos, fizessem leitura de números.

De seguida a professora fez a revisão do 2.º valor do “c” e o 2.º valor do “g”. Depois pediu que cada aluno dissesse uma palavra que tivesse “c” no início. Depois da revisão realizou um exercício ortográfico com palavra com o “cêke” e o “gêgue”.

Depois fui para a reunião onde se falou acerca das aulas dadas.

A pedido das professoras da prática fui para a sala do 2.º ano, onde pedi a vários alunos para fazerem a leitura de um excerto do texto e, no final, fiz perguntas de interpretação do mesmo até a professora da sala voltar. Quando esta voltou dirigi-me para a sala do 1.º ano onde ajudei os alunos a resolverem um exercício onde tinham que passar frases da afirmativa para a negativa e vice-versa.

Neste dia tive reunião no museu das 14h até às 18h, onde se falou sobre o estágio, a prova final, o relatório de estágio, a viagem de finalistas, o emprego e foram lidas as avaliações dos estagiários.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os alunos nesta manhã realizaram um exercício ortográfico ditado pela professora. Segundo Condemarín e Chadwick (1987), o ditado “em relação à cópia, apresenta um maior nível de dificuldade para o aluno, devido a que este carece de representação gráfica do conteúdo: só tem a sua representação auditivo-verbal” (p. 184).

Relativamente às vantagens de se fazer um ditado os autores referem que “o ditado favorece o aprendizado do vocabulário, proporciona uma prática ativa e estruturada na escrita de palavras em um contexto”. (p. 184). Desta forma a criança desenvolve a capacidade de ouvir de uma forma concentrada, fomentando-se assim a atenção.

### **Terça-feira, 24 de janeiro de 2012**

Neste dia a professora entregou, aos alunos trabalhos corrigidos, que apresentavam vários erros. Os alunos recebendo os trabalhos foram realizando a correção dos mesmos.

Posteriormente uma estagiária deu o tema habitat das plantas. Começou por fazer um teatro e, de seguida, distribuiu um puzzle pelos alunos para estes montarem, colocarem numa folha e identificarem qual o tipo de habitat presente na imagem.

Depois do recreio alguns alunos apresentaram o seu álbum. Cada aluno elaborou um álbum onde colou fotografias escrevendo a legenda das mesmas. Na apresentação o aluno mostra as ilustrações falando do seu crescimento e de vários momentos importantes na sua vida.

A professora realizou um ditado de lateralização com os alunos, fazendo este ditado duas vezes para os alunos que não tinham conseguido da primeira vez. Depois deste ditado os alunos realizaram exercícios de leitura de números por ordens e classes.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Durante a aula os alunos apresentaram álbuns. Rebelo e Atalaia (2000), referem os álbuns como “histórias inventadas pelas crianças e contadas através de imagens, podendo ser acompanhadas por frases ditas pelos alunos e escritas pelo professor” (p. 119). Estes álbuns, em vez de histórias, continham relatos da vida dos alunos. Estes autores também referem que “os álbuns podem conter o relato de um passeio ou qualquer outro assunto que tenha fortemente motivado a criança ou conjunto de crianças.” (p. 119).

Esta atividade promove a comunicação em grupo, a descrição de atividades e gravuras, a narração de histórias, a participação e a organização de atividades e a ligação escola-casa. (p. 71).

Esta atividade possibilita a comunicação oral das crianças, tal como a aprendizagem da leitura e escrita.

## **Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012**

Neste dia dei aula começando por contar uma história do autor António Torrado, “O trono do Rei Escamiro” mostrando imagens num PowerPoint de cada página do livro. A partir desta história fiz algumas perguntas de interpretação e os alunos falaram um pouco sobre a mesma.

Entreguei as caixas do material 5.º Dom de Fröebel, para fazer a construção do castelo. Utilizando um PowerPoint onde aparecia o material, fui explicando como se procedia à construção. Depois dos alunos a realizarem resolveram uma ficha com situações problemáticas que foi sendo corrigida no quadro.

Em seguida fiz uma nova leitura da história e fui pedindo aos alunos que fizessem oralmente a divisão silábica de algumas palavras e as classificassem quanto ao número de sílabas de forma a fazer uma revisão desse tema.

Entreguei uma ficha com vários exercícios para classificar palavras quanto ao número de sílabas que foi sendo realizada e simultaneamente corrigida no quadro.

Mostrando a construção do castelo em PowerPoint fiz algumas questões de cálculo mental pois ao lado deste surgiam plantações cultivadas pelo rei. Depois apareciam heras no castelo sendo que estas não tinham sido plantadas pelo rei. A partir desse ponto expliquei aos alunos que existem plantas cultivadas e plantas espontâneas, fazendo a distinção entre umas e outras. Utilizando o PowerPoint mostrei várias imagens de plantas pedindo aos alunos que dissessem o nome da planta e verificando se esta era espontânea ou cultivada.

Entreguei uma ficha aos alunos com exercícios sobre plantas espontâneas e cultivadas que os alunos realizaram e corrigimos oralmente.

Para terminar a aula entreguei um protocolo experimental com o título “pé de feijão”, que foi lido e os alunos foram procedendo à experiência tendo individualmente material para realizar a mesma.

No final da aula, a pedido dos alunos em aulas anteriores, mostrei uma planta carnívora e expliquei algumas das características destas.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Durante esta aula fiz a leitura de um livro, mostrando as imagens e ilustrações da mesma utilizando uma apresentação em diapositivos. Segundo Bastos (1999), o livro ilustrado para crianças desempenha uma função primordial “possibilitando uma primeira relação com o objecto livro, constituem igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo.” (p. 249) Esta autora refere também a importância de “reconhecer os objectos presentes na imagem, nomeá-los, surge como uma conquista

inicial e uma satisfação importante ganha com o livro. Seguir também as imagens, que vão contando a história, é uma etapa essencial no crescimento da criança-leitor.” (p. 249-250).

Depois da leitura, com o material 5.º Dom de Fröebel, foi feita uma construção, que ia sendo visualizada através de um PowerPoint com cada procedimento da mesma através de imagens. Abrantes et al. (1999), referem que “o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos, por exemplo, é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares. Mas trata-se de um meio e não de um fim; o essencial está na natureza da actividade intelectual dos alunos.” (p. 25).

Tanto no auxílio da leitura do livro como também na realização da construção fiz uso de uma apresentação em diapositivo. Segundo o Relatório Mundial de Educação (1998), em relação ao apoio que os computadores podem prestar na aprendizagem dizem que “os computadores e o seu *software* apresentam propriedades únicas, que ou não existem ou são difíceis de encontrar nos meios educativos convencionais.” (p. 124).

A seguir à construção os alunos realizaram várias situações problemáticas de matemática. Como afirma Abrantes et al. (1999):

o cálculo faz, naturalmente, parte integrante da matemática mas aprender procedimentos de cálculo isolados, só por si, não promove o contacto com os alunos com as ideias e os modos de pensar fundamentais da matemática e não garante que eles sejam capazes de mobilizar os conhecimentos relevantes quando tiverem que enfrentar mesmo as situações problemáticas mais simples surgidas num contexto diferente. A declaração Mundial sobre Educação para Todos da UNESCO (1990) indica explicitamente a resolução de problemas como um dos instrumentos de aprendizagem essenciais (ao lado de outros como a leitura, a escrita e o cálculo) (p. 18).

Neste sentido a resolução de situações problemática permite o treino do cálculo em situações concretas, sendo essencial na aprendizagem dos alunos.

Nesta manhã ainda pude lecionar uma aula de Estudo do Meio, onde tentei sempre despertar a curiosidade dos alunos e dar resposta às suas dúvidas. Oliveira (1991), refere que o papel do professor é estimular e desenvolver uma cultura científica referindo que o professor deve ter como pano de fundo “novas perspectivas acerca da natureza da ciência e do conhecimento científico” (p. 32) referindo que no processo ensino-aprendizagem deve existir um “aprofundamento teórico essencial ao questionamento e reflexão sobre as práticas, na sala de aula, esperando incentivar a mudança e a inovação.” (p. 32).

O professor deve, também, ter em conta as ideias dos alunos, incentivar a participação dos alunos, colaborando entre si partilhando ideias e discutindo-as,

organizar trabalhos práticos de forma a complementar a teoria refletindo sobre os resultados.

### **Segunda-feira, 30 de janeiro de 2012**

Os alunos começaram por terminar trabalhos em atraso que tinham na sua capa. A professora foi chamando aluno a aluno para corrigir alguns erros dados em fichas.

Pedi aos alunos que tinham tido erros ortográficos que as corrigissem escrevendo duas vezes corretamente as palavras que tinham errado. Alguns alunos foram chamados ao quadro para escreverem algumas palavras que a professora sabia que tinham errado.

A professora pediu que eles fizessem um exercício onde tinham que colocar “am”, “em”, “im”, “om”, “um” e “na”, “en”, “in”, “on”, “un” em palavras com lacunas e no final ilustravam a ficha formativa.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia verificou-se que os alunos tinham um grande número de fichas na sua capa por concluir. Segundo Meirieu (1998), “quando o aluno não faz o trabalho que lhe mandam, quando não se lembra do que lhe foi pedido, quando arranja artifícios para o esconder, é preciso fazer um diagnóstico para compreender a origem do problema e intervir adequadamente.” (p. 12). Desta forma é possível aferir que deve haver uma preocupação por parte do docente de verificar a causa da quantidade de trabalhos em atraso de forma a intervir da melhor forma.

Também, é necessário refletir que muitas vezes a quantidade de trabalhos possa ser em demasia. Também sobre este assunto o autor anterior refere que “fazer mais, quando não se têm resultados positivos, só leva a desencorajar a criança e a desmobilizá-la completamente. Quando um tratamento não dá resultado num doente, quando provoca aquilo a que os médicos designam por «efeitos indesejáveis», é raro que basta aumentar a dose para se conseguir a cura; é melhor experimentar outra coisa.” (p. 12). Por este motivo é necessário o docente ter atenção que, quantidade não é indicador de qualidade.

### **Terça-feira, 31 de janeiro de 2012**

Neste dia a minha colega de estágio deu aula assistida pelas professoras da Prática Pedagógica. Começou utilizando um fantoche para contar a história da lenda do Guaraná. Depois fez perguntas de interpretação da história, a vários alunos, de forma a recontar a história pois, alguns alunos tinham chegado no final da história.

De seguida expos um PowerPoint, onde tinha a explicação do que era a lenda e pediu a um aluno que lesse. Explicado o que era uma lenda, distribuiu os calculadores multibásicos, por cada aluno, e realizou operações de adição com transporte. No final mostrou imagens do fruto guaraná e deu a provar o sumo aos alunos.

Terminada a aula, os alunos ficaram a fazer um desenho sobre a lenda ouvida e as estagiárias dirigiram-se para a biblioteca da escola onde decorreu a reunião para falar acerca das aulas.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Em relação ao uso de fantoches Bastos (1999), refere “a importância que um trabalho a este nível, quer como espectador quer como «produtor», poderá proporcionar, sobretudo junto de crianças mais pequenas.” (p. 233). O uso deste utensílio não muito frequente na sala de aula suscitou o interesse dos alunos e concentrou a sua atenção na história contada.

Também Pereira e Lopes (2007) referem que “os fantoches constituem, na actualidade, um importante instrumento de aplicação pedagógica em torno de aprendizagens fundamentais” (p. 42). O uso do fantoche visa favorecer, segundo os autores, “aprendizagens diversas através de um método activo e lúdico que vai levar o aluno a uma melhor e mais eficaz compreensão.” (p.44). É ainda importante salientar que o uso de fantoches desenvolve um vasto campo de capacidades: “a imaginação, o sentido crítico, a relação com o outro, a capacidade de pensar e agir, os seus sentimentos, os seus desejos” (p.53).

Desta forma os fantoches tornam-se uma atividade lúdica, divertida e motivadora para os alunos aliada a uma intenção pedagógica.

### **Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2012**

Neste dia, foi o “dia dos pais”, por isso os pais e encarregados de educação puderam assistir às aulas dos seus filhos. Começaram por se juntar na roda onde estiveram a ouvir as músicas e de seguida foram para a sala. A aula começou, com o professor de música, onde este foi dando alguns conteúdos e fazendo algumas atividades contando com a colaboração dos pais.

Depois a professora da sala de aula colocou num CD áudio com “A lenda da Serra da Estrela”. Enquanto os alunos ouviam a Lenda, a professora foi entregando os calculadores multibásicos e algarismos móveis. Com o material, os alunos, realizaram operações de adição com transporte, uns utilizando os algarismos móveis e outros os calculadores multibásicos.

Depois do recreio os alunos foram para o ginásio para ter aula de expressão motora, na qual os pais que quiseram também participaram. Nesta aula, foi feito inicialmente, o aquecimento de seguida foram realizados vários jogos.

De volta à sala de aula, a professora colocou o CD, com a leitura de um texto do manual. Os alunos escutaram o texto seguindo-o pelo manual. Ouvido o texto os alunos fizeram a leitura de um excerto e foram sublinhando algumas palavras que a professora pedia para soletrar.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Este dia revelou-se se muito positivo para os alunos tal como refere Marques (2001) “não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade.” (p. 12). Segundo mesmo autor “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, ele obtêm melhor aproveitamento escolar. ” (p. 19), desta forma é importante que a escola proporcione este envolvimento.

Este dia não só trás vantagens ao aluno, como também proporciona uma vantagem na relação do professor com os pais e vice-versa, segundo Marques (2001) “tanto os professores como os pais têm muito a ganhar com uma colaboração genuína.” (p. 12).

Apesar destas vantagens, foi observável que a professora não se sentia tão à vontade como nos outros dias. O autor refere que “há muitos professores que receiam que o envolvimento parental se transforme num novo instrumento de controlo e de interferência nas suas práticas pedagógicas.” (p. 15) e também que “os professores são muito ciosos da sua autonomia pedagógica e têm dificuldade em admitir a interferência de elementos exteriores no que acontece na sala de aula.” (p. 38).

No entanto, o autor sublinha os vários benefícios no envolvimento dos pais:

benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores. (p. 20).

O autor refere que os efeitos positivos do envolvimento dos pais na escola refletem-se, nos pais, nos professores, na escola e nos alunos. Nos pais, pois “ficam mais motivados” e “melhoram a sua auto-estima como pais”. Nos professores pois “sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande”. Na escola porque “passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções, nomeadamente com o contributo

dos pais na realização de actividades de complemento curricular.” (p. 22). Nos alunos porque “sentem, de perto, o interesse dos pais e professores.” (p. 109).

### **Segunda-feira, 6 de fevereiro de 2012**

Neste dia em virtude dos alunos irem participar num concurso, a professora fez a leitura de dois livros “Crocodilo Nini” e “Gata Gatilde”. Os alunos escolheram um dos livros, e a partir deste para o concurso iam fazer um texto coletivo utilizando o jogo “palavra puxa palavra”. Ainda para o concurso cada aluno escolheu um dos livros e fez um texto onde colocou a sua opinião sobre o mesmo.

De seguida, a professora entregou um texto com o título a “Formiga Rabiga”. Os alunos fizeram a leitura desse texto e de seguida a professora colocou imagens ilustrativas das várias partes da história, pedindo aos alunos para colocar as imagens pela ordem correta. Essas imagens também, presentes numa ficha, foram coloridas pelos alunos. Olhando para as imagens em grupo os alunos formulavam uma frase para cada uma das imagens de forma a contar a história resumidamente. A professora escrevia no quadro as frases ditas pelos alunos e estes passavam para a folha ao lado de cada imagem.

Depois do recreio, os alunos terminaram o trabalho anterior. A professora entregou uma ficha de matemática com um pictograma que representava o número de flores vendidos em cada dia de uma semana e, a partir deste, os alunos tinham vários exercícios para resolver. Nos exercícios os alunos tinham que identificar o dia em que se venderam mais flores, quantas flores se venderam na terça-feira, qual dos dias da semana que se venderam o mesmo número de flores, quantas flores tinham sido vendidas no total da semana.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Durante esta aula os alunos trabalham conceitos de estatística através da análise de um pictograma. Como afirma Ponte e Serrazina (2000), “em vez de gráficos de barras, os alunos podem trabalhar com pictogramas. 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.” (p. 215).

Os alunos tiveram contato com uma diferente forma de organização de dados, sobre isto, Caldeira (2009) refere que “as crianças precisam constatar que muitos tipos de dados podem apresentar-se sob diferentes formas e que existem muitas maneiras de os coligar, organizar e exhibir, assim como de pensar sobre eles.” (p.273). A organização de dados, segundo a mesma, é importante pois “seleccionar, interpretar

dados, tomar decisões ou fazer previsões com base nessa informação, são capacidades que permitem uma visão mais alargada da matemática." (p. 273). A leitura dos pictogramas permite, assim, o desenvolvimento de capacidades de análise e interpretação.

### **Terça-feira, 7 de fevereiro de 2012**

A professora entregou alguns trabalhos corrigidos aos alunos. Depois pediu a uma estagiária que desse aula, podendo escolher o material e o tema. A aluna começou por querer dar leitura de números com o Cuisenaire, mas mudou o seu tema pois percebeu que seria primeiramente importante explicar a multiplicação com este material.

Começou por perguntar o nome do material e fez questões sobre o valor de cada peça. Introduziu a multiplicação com o Cuisenaire tendo em conta as tabuadas já aprendidas pelos alunos. Perguntou várias formas de representar o algarismo 10 e outros exemplos. A professora deu-lhe o conselho de impor a regra que teria de ser com o menor número de peças possíveis. E, assim, os alunos representaram os números solicitados. A aluna, enquanto os alunos iam representando, ia-se deslocando pela sala para verificar se os alunos tinham feito da forma correta.

Depois do recreio os alunos formaram pares para o concurso de dança onde iam participar. A professora iniciou Língua Portuguesa revendo o "im", "am", "em", "um", "om" no final de palavra e quando se utiliza o "m" no fim de sílaba e fim de palavra. Perguntou algumas palavras aos alunos sobre o conteúdo a rever e escreveu no quadro. Com essas palavras foi perguntando aos alunos como colocá-las para ficar por ordem alfabética. Depois os alunos passaram essas palavras para a ficha por ordem alfabética.

A professora ditou algumas palavras, escolhendo 8 daquelas que tinham sido escritas no quadro, e os alunos foram escrevendo as mesmas numa folha. Os alunos resolveram o resto dos exercícios da ficha: colocar frases da afirmativa para a negativa e vice-versa e tendo 3 palavras tinham que escrever uma frase para cada uma delas.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Como refere Caldeira (2009), "a criança para compreender o conceito de número e o valor de posição no sistema indo-árabe de numeração pode representar à sua frente, com peças Cuisenaire, números superiores a 10 unidades." (p. 157).

Nesta aula a utilização deste material para representar números e de seguida fazer a sua leitura permitiu aos alunos trabalharem a: lateralização, a noção de ordem e de classe.

### **Sexta-feira, 10 de fevereiro de 2012**

De manhã, os alunos começaram por resolver exercícios de fichas em atraso. De seguida a professora introduziu a divisão com os calculadores multibásicos, contando uma história. Depois do recreio os alunos realizaram uma ficha de Língua Portuguesa e fizeram um exercício ortográfico.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula é importante salientar o uso dos calculadores multibásicos, estes citando Caldeira (2009), são constituídos por “um conjunto de três placas de plástico com cinco orifícios cada uma, e um conjunto de cinquenta peças em seis cores diferentes: dez peças amarelas, treze verdes, treze encarnadas, dez azuis, dois cor-de-rosa e duas de cor lilás. Encaixam umas nas outras e nos orifícios formando «torres».” (p. 187).

Este material possui o interesse pedagógico de permitir, como refere Caldeira (2009), “exploração de atributos; associação e comparação; contagem de quantidades; ordenação; jogos em várias bases; compreensão do sistema decimal; valores de posição (classe e ordem); leitura de números inteiros; introdução de base decimal (e actividades com outras bases); operações aritméticas (e provas); situações problemáticas.” (p. 188).

Nesta aula o material foi utilizado com o intuito de abordar a divisão desta forma, a autora aconselha que, numa fase inicial, “usamos apenas uma placa, para que nela se distribuam as peças, que se colocam no primeiro furo da esquerda. Vão-se repartir, dividir, distribuir igualmente pelos outros furos da mesma placa.” (p. 224).

### **1.3. 3.ª Secção: 2.º ano A**

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

A turma é constituída por 28 alunos, 14 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Inicialmente, a turma tinha 29 alunos, mas uma aluna, segundo a professora deslocou-se para o estrangeiro, mas continua a acompanhar as matérias pelo envio dos trabalhos por correio eletrónico, visto regressar à turma e à escola no início do próximo ano letivo.

De acordo com as informações solicitadas pela professora, a turma apresenta-se como um grupo assíduo, trabalhador e cumpridor. Das 28 famílias, visto dois dos alunos serem irmãos, 21 são residentes em Lisboa, 3 no concelho da Amadora, 2 no concelho de Oeiras e 2 em Queluz.

Em termos culturais é uma turma muito interessada e conhecedora do ambiente que a rodeia, manifestando interesse nas propostas apresentadas dentro e fora da sala de aula.

Na área da Língua Portuguesa, apresentam dificuldades ao nível da interpretação de textos e expressão escrita livre. Na correta utilização das regras ortográficas, os erros mais comuns verificam-se na aplicação dos grafemas am/ão, e/i, a/e, o/u, c/s, m/n, registando-se casos de omissão, inversão e acrescento de letras. Ao nível da análise gramatical, a turma acompanha maioritariamente os conteúdos, com exceção de 5 alunos.

Um dos alunos revela uma grande dependência do adulto para a realização das suas tarefas, mesmo em situações em que domina os conteúdos.

Na área da Matemática as maiores dificuldades encontram-se na interpretação de situações problemáticas, sendo que os alunos operam maioritariamente com facilidade. Dois alunos revelam bastantes dificuldades generalizadas nesta área.

Ao nível de especificidades clínicas a turma possui 25% de alunos com dificuldades visuais, implicando a ocupação da planta da sala de aula na quase totalidade das filas da frente. Um dos alunos é portador da doença fenilcetonúria, sendo a sua alimentação condicionada pelas restrições que lhe são impostas. Outro aluno tem dislexia e disortografia diagnosticados pela realização de testes por equipa especializada, numa sintonia escola/família. O aluno transitou para o 2º ano com uma lista de propostas de intervenção a fim de serem trabalhadas as lacunas identificadas. O aluno está abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, beneficiando de apoio individualizado na escola e são-lhe aplicadas as seguintes medidas: aumento do tempo de elaboração das provas e ocupação de lugares dianteiros na sala de aula. A par do

acompanhamento escolar, o aluno frequenta sessões de terapia fora da escola onde realiza exercícios específicos que visam o colmatar das dificuldades.

Em termos comportamentais é uma turma ainda conversadora.

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

A sala é composta por 29 mesas para cada um dos alunos. Virado para os alunos encontra-se um quadro de giz e no lado direito a este encontra-se a secretária da professora, provido de um computador e impressora para uso da mesma. Junto desta encontra-se também uma estante com materiais de trabalho da professora.

Na parte do fundo da sala encontra-se um armário provido de materiais estruturados (calculadores multibásicos e Cuisenaire) e outros materiais escolares. Ao lado deste encontra-se uma estante com os dossiês individuais de cada aluno com os trabalhos realizados ao longo do ano.

Num dos cantos encontra-se uma pequena estante com livros infantis e junto um tapete e um puf, utilizado quando os alunos leem livros nos tempos livres.

Pelas paredes da sala encontram-se cartazes de alguns conteúdos abordados como também trabalhos realizados pelos alunos.



*Figura 4 – Sala do 2.º ano A*

### **1.3.3. Rotinas**

À semelhança das turmas anteriores, esta tem como rotinas o acolhimento, a roda, higiene (ida á casa de banho), recreio (das 11 horas ás 11 horas e meia), higiene e o almoço (às 13 horas). Como é possível observar no horário quadro 6, de 15 em 15

dias os alunos à terça-feira, das 11 hora e 30 minutos às 13 horas tem clube de ciências.

#### 1.3.4. Horário de turma

Quadro 4 – Horário do 2.º ano A

| Horas         | 2.ª Feira         | 3.ª Feira   | 4.ª Feira          | 5.ª Feira         | 6.ª Feira         |
|---------------|-------------------|---|--------------------|-------------------|-------------------|
| 9.00 – 11.00  | Língua Portuguesa | Matemática  | Língua Portuguesa  | Matemática        | Língua Portuguesa |
| 11.00 – 11.30 | Recreio           | Recreio   | Recreio            | Recreio           | Recreio           |
| 11.30 – 13.00 | Matemática        | Língua Portuguesa/<br>Clube Ciência<br>(de 15 em 15 dias) | Matemática         | Língua Portuguesa | Matemática        |
| 13.00 – 14.30 | Almoço            | Almoço  | Almoço             | Almoço            | Almoço            |
| 14.30 – 15.20 | FPS               | FPS   | Inglês             | Estudo do Meio    | Educação Física   |
| 15.20 – 16.10 | Estudo do Meio    | Biblioteca/Informática                                    | Expressão Plástica |                   | Educação Musical  |
| 16.10 – 17.00 |                   | Estudo do Meio  |                    |                   | Estudo do Meio    |
| 17.00 – 17.15 | Lanche            | Lanche  | Lanche             | Lanche            | Lanche            |

#### 1.3.5. Relatos diários

##### Segunda-feira, 5 de março de 2012

A professora iniciou a aula escrevendo uma operação de divisão no quadro. Após a resolução da mesma fizeram a prova dos 9.

Esclarecidas algumas dúvidas sobre a divisão, a professora entregou uma ficha aos alunos, com três situações problemáticas de matemática. Na segunda parte da ficha os alunos tinham que realizar duas operações de divisão e fazer a respetiva prova dos nove.

A professora pediu para que as estagiárias fossem ajudando os alunos com dificuldades na resolução da ficha.

Depois do recreio os alunos fizeram oralmente e em grupo a conjugação de verbos das três conjugações (-ar,- er, -ir), no modo indicativo e tempos presente, pretérito

perfeito e futuro. Por último realizaram uma ficha sobre o tema que continha na primeira parte vários exercícios para conjugar verbos e na segunda eram dadas várias frases cujo verbo se encontrava no presente e os alunos tinha que transcrever a frase alterando para o pretérito perfeito.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta turma pude observar que alguns do alunos realizavam divisões com alguma dificuldade pois não percebiam como se realizava o algoritmo e apresentavam dificuldades de cálculo mental, mais especificamente na tabuada. Como Abrantes et al. (1999) afirma, “deve dar-se menos atenção à prática repetitiva dos algoritmos e mais atenção à compreensão das operações e das relações entre elas.” (p. 49).

Alguns dos alunos apesar de fazerem o algoritmo não percebiam para o que este servia. O mesmo autor afirma que “as propriedades das operações devem ser consideradas em situações concretas, em especial propósito do seu uso para facilitar o cálculo.” (p. 49). Desta forma é essencial que seja proporcionado aos alunos situações concretas onde seja necessário o uso da operação, para que desta forma possam perceber em que contexto esta é utilizada.

No que se refere à dificuldade da realização do algoritmo pela dificuldade apresentada na tabuada, penso que seja necessário, antes de situações mais complexas, preparar os alunos para que estes consigam mesmo não decorando a tabuada saberem estratégias para um melhor cálculo mental. Pois, segundo Abrantes et al. (1999), “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 relações entre os números e raciocinem matematicamente.” (p. 49).

### **Terça-feira, 6 de março de 2012**

A professora começou por escrever um algarismo no quadro para os alunos fazerem a leitura do mesmo, por classes e ordens, oralmente.

De seguida, entregou uma ficha onde os alunos realizaram vários exercícios sobre o tema. A ficha encontrava-se dividida em duas partes, a primeira com exercícios para fazer a leitura de um número por classes e ordens e indicar o algarismo de maior e menor valor relativo e absoluto. Na segunda parte da ficha os alunos tinha que realizar duas multiplicações, duas divisões e para cada uma dessas operações realizar a prova dos nove.

Durante a realização da ficha a pedido da professora, desloquei-me pela sala de aula para auxiliar os alunos com mais dificuldades. Os alunos que acabavam a ficha com facilidade tinham uma segunda ficha com várias divisões para resolver.

Depois do recreio a professora pediu aos alunos que abrissem o manual de Língua Portuguesa e começou a fazer a leitura de um texto em poesia com o título “Saber dar o lugar”, que os alunos seguiram pelo manual. Todos os alunos leram um excerto do texto e a professora fez algumas questões de interpretação. Foi fazendo questões gramaticais aos alunos seguindo o número de pauta de cada aluno.

Sempre que algum aluno respondia de forma acertada a professora dava uma recompensa. Colocava pozinhos brilhantes na cabeça ou oferecia uma goma.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Segundo Jensen (2002), “as recompensas do tipo estímulo-resposta, popularizadas pelo behaviorismo, apenas eram eficazes para actos físicos simples. No entanto, as escolas procuram frequentemente premiar os alunos por resolverem problemas cognitivos desafiantes” (p.99). Este autor afirma que existe uma diferença “na forma como o nosso cérebro responde às recompensas atribuídas pela resolução de problemas simples e complexos. As recompensas a curto prazo podem estimular temporariamente respostas físicas simples, mas os comportamentos mais complexos são normalmente enfraquecidos pela recompensa, em vez de incentivados.” (pp. 99-100). Verifica-se que as recompensas parecem funcionar só com alguns alunos. Segundo estes autores o ser humano procurará “consistentemente novas experiências e comportamentos, sem nenhuma recompensa ou impulso submetido.” (p. 100). Desta forma os alunos podem até ter determinado comportamento, sem este ter qualquer ligação pela recompensa dada pelo professor.

Wittrick, (citado por Jensen, 2002), refere que durante muito tempo se presumiu que “as crianças deveriam ter uma recompensa imediata quando fazem bem alguma tarefa. Mas o cérebro é muito mais complicado do que a maior parte da nossa instrução; tem muitos sistemas a funcionar em paralelo” (p. 102). Desta forma podemos aferir que nem sempre a “velha” maneira de fazer as coisas é a mais correta.

Segundo Jensen (2002), “o velho paradigma do behaviorismo dizia-nos que para incentivarmos um comportamento necessitávamos simplesmente de reforçar aqueles que eram positivos. Se era exibido um comportamento negativo, devíamos ignorá-lo ou castiga-lo.” (p. 102) Este ponto de vista é de fora para dentro e os autores tem uma perspectiva diferente acerca das recompensas pois “o cérebro constrói as suas próprias

recompensas (... ) É como se o cérebro dissesse :« Isto foi bom; vamos recordá-lo e repeti-lo!» ” (p.103).

Para o autor “os alunos com sucesso por norma sentem-se bem e essa é uma recompensa suficiente para a maioria deles.” (p. 103).

À questão, se as recompensas externas são boas para o cérebro, o autor responde que não, explicando que “o sistema interno de recompensa do cérebro varia de um aluno para outro.” (p. 104).

Podemos concluir que as recompensas são recebidas de maneiras diferentes por alunos diferentes e que estas não são a melhor estratégia de motivação num contexto educacional.

### **Sexta-feira, 9 de março de 2012**

A professora começou a manhã mudando alguns alunos dos seus lugares, sendo que alguns tiveram a oportunidade de escolher o lugar e a pessoa com quem queriam ficar. A professora separou as mesas e entregou as provas de avaliação de Matemática. A professora fez a leitura da prova e os alunos iniciaram a sua realização.

Assim que os alunos terminaram, duas alunas, distribuíram os manuais de Língua Portuguesa e os alunos abriram o livro na página do texto lido na terça-feira anterior. Cada aluno fez individualmente a leitura do texto e, de seguida, realizaram um exercício ortográfico do mesmo.

A professora saiu 10 minutos mais cedo da sala de aula para ir almoçar e ficamos com os alunos até estes irem almoçar. Neste tempo com os alunos em grupos, fiz algumas atividades com os alunos.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nas manhãs em que a professora sai mais cedo, tenho a oportunidade de realizar vários jogos e atividades com os alunos, até ao momento destes se dirigirem para o refeitório. Tal como afirma Lopez (2003), “o jogo é uma ferramenta básica para o desenvolvimento da inteligência e para a socialização da criança.” (p. 5). Este momento afigura-se um momento divertido, de descontração que me possibilita ter uma maior aproximação com os alunos. É de referir que à sempre maneira de mesmo sem recursos realizar jogos pois como afirma o mesmo autor “não é necessário gastar dinheiro para fazer um jogo divertido” (p. 5).

Os jogos educativos podem se um auxílio ao professor para desenvolver competências, integrando-os no processo educativo.

## **Segunda-feira, 12 de março de 2012**

Os alunos começaram por fazer a correção da ficha de revisões de Língua Portuguesa que tinha sido executada em casa. A professora foi perguntando a resposta às questões da ficha e foi colocando no quadro a resposta correta.

Depois do recreio, os alunos, fizeram a correção da ficha de avaliação de Matemática, com a professora a escrever as respostas no quadro e a dar explicações dos erros cometidos pelos alunos.

No final a professora explicou como se fazia a prova pela operação inversa da multiplicação, dando um exemplo. Depois os alunos realizaram uma ficha com multiplicações onde tinham que realizar a prova dos 9 e a prova real pela operação inversa.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia a professora iniciou a aula fazendo revisões de matemática. Segundo Meirieu (1998), os:

professores são os verdadeiros profissionais do ensino e dispõem das competências necessárias, introduzam na aula, tempos para «aprender a lição», fazer um trabalho, fazer revisões para um teste; tempos em que eles possam explicar o que é preciso fazer, em que possam ajudar cada aluno a organizar-se, em vez de se contentarem em sancionar, neste domínio, os sucessos e os insucessos. (p. 13).

A professora explicou aos alunos a operação da multiplicação e as suas provas. Ponte e Serrazina (2000) definem o processo de calcular como “lidar com certos símbolos – que representam conceitos matemáticos – transformando-os noutros símbolos de acordo com determinadas regras” (p. 48). As regras para a realização do algoritmo da multiplicação foram lembradas. Os mesmos autores, definem, também o algoritmo como “uma sequência de passos que se seguem com vista a obtenção de um certo objectivo”. (p. 48).

Apesar, da professora explicitar cada um dos passos tanto na realização da operação como na execução das provas, verificou-se que, alguns alunos quando puseram em prática a resolução de exercícios presentes na ficha, revelaram dificuldades. Desta forma é necessário sempre uma consolidação do que foi abordado, sendo que apenas uma explicação oral com exemplos não garante que os alunos posteriormente consigam aplicar o que foi demonstrado.

### **Terça-feira, 13 de março de 2012**

Os alunos com as mesas separadas e em lugares diferentes ouviram a leitura da ficha de avaliação de Língua Portuguesa feita pela professora e de seguida iniciaram a resolução da ficha.

A professora colocou música de fundo durante o teste e pediu às estagiárias que ajudassem na organização de algumas fichas dos alunos.

Depois do recreio os alunos tiveram Clube de Ciências, onde o professor mostrou várias imagens de animais como se os alunos estivessem a fazer um safari. Acerca dos animais o professor foi fazendo várias perguntas, dando explicações e curiosidades sobre o assunto.

De seguida um professor entrou na sala para mostrar aos alunos as músicas que iriam ser utilizadas num concurso de dança onde os alunos iriam participar. Os alunos ficaram contentes e descontraíram dançando com o professor. Ouvidas as músicas os alunos acabaram uma ficha de matemática onde realizavam operações e a prova dos nove e prova pela operação inversa.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Verderi (2000) refere que a “nossa condição humana (...) é corporal, e nos torna em fusão total com as experiências que nos são possibilitadas vivenciar, dando-nos, de certa forma, capacidade para estarmos estruturando e compreendendo a nossa auto-organização e também as relações que estaremos estabelecendo com o meio.” (p. 18). Os alunos “não podem ser considerados simplesmente como mente e seu corpo secundarizado em benefício dela, e é óbvio que não devemos relegar a mente em benefício do corpo.” (p. 23). O corpo não é a soma das partes mas sim a ligação entre elas.

Desta forma considero a dança uma atividade importante no desenvolvimento do aluno, logo importante existir na escola. O autor afirma que o desafio da escola está “em transformar a dança na escola como forma de o educando vivenciar experiências do conhecimento, definir e redefinir sua auto-organização e melhorar sua qualidade de vida, contribuindo, sem dúvida, para momentos de prazer, espontaneidade, criatividade e formação integral.” (p. 13). A escola deve proporcionar oportunidades para que os alunos possam desenvolver todos os seus domínios.

Na dança está envolvida a “música, som, ritmo, movimento, prazer, harmonia, intelecto, conhecimento, descoberta, formação pessoal e sobretudo educação para a vida.” (p. 50). A dança permite aos alunos vivenciar certos estímulos dados pela

música e movimento. Possibilita também “reforçar a auto-estima, a auto-imagem, a auto-confiança e o auto-conceito.” (p. 58).

Sabemos que a criança quando ingressa na escola “já traz consigo um conhecimento amplo a respeito de seu corpo, mas, que muitas vezes, não foi despertado.” (p. 57). Cabe à escola proporcionar esse despertar, conhecer o corpo tal como as suas possibilidades, sendo importante ao desenvolvimento biológico.

O autor refere que “através das atividades de dança, pretendemos que a criança evolua quanto ao domínio de seu corpo, desenvolvendo aprimorando suas possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, novas formas, superação de suas limitações e condições para enfrentar novos desafios quanto aos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos.” (p. 58).

A dança deve assim estar presente na escola, pois este deve ser um local de formação integral do aluno.

### **Sexta-feira, 16 de março de 2012**

Os alunos começaram a manhã resolvendo uma ficha com situações problemáticas de matemática que seria sujeita a avaliação. Durante a realização da mesma a professora colocou música.

Quando os alunos terminaram a ficha, realizaram exercícios de fichas em atraso referentes ao grupo nominal, ao grupo verbal e a operações da divisão.

A professora entregou outra ficha onde os alunos tinham um exercício de lateralização. Nesse exercício os alunos tinham que ler frases e, conforme o que nelas estava referido, desenhavam uma figura num determinado local.

Depois do recreio os alunos abriram o manual de Língua Portuguesa e começaram a ler, individualmente, o texto. Após lerem realizaram um exercício caligráfico, este consistia em fazer uma cópia do texto.

Posteriormente, a professora fez oralmente perguntas de interpretação e de análise gramatical referentes ao texto. Enquanto a professora fazia as perguntas os alunos realizavam uma ficha com questões sobre o texto.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os alunos realizaram um exercício de lateralização. Como refere Jesus (2002), “a lateralidade manifesta-se relativamente a todos os órgãos ou segmentos corporais que existem em número par, podendo por isso ser: ocular, auditiva, manual, pedal e até expressiva.” (p. 49). É importante trabalhar a lateralidade dos alunos, existindo várias atividades possíveis de fazer. Condemarín e Chadwick (1987) propõem algumas

atividades de lateralização semelhantes à feita nesta aula “apresentar à criança um plano dividido em quatro partes e *ditar-lhes ações*” (p. 51).

Ainda nesta manhã foi realizada uma cópia. Segundo Condemarin e Chadwick (1987), “existe uma série de razões que privilegiam a prática da cópia como uma atividade importante no currículo escolar” (p. 182). Essas razões são permitir ao aluno “avançar em seu conhecimento das características específicas da linguagem escrita (...), praticar as destrezas caligráficas (...), favorece a familiaridade da criança com diversas modalidades de estruturação das palavras nas frases e orações.” (p. 182).

### **Segunda-feira, 19 de março de 2012**

Neste dia uma das estagiárias deu aula, antecipadamente, programada para toda a manhã. Começou por conversar com os alunos sobre o dia do pai até chegarem a maioria dos alunos à sala de aula.

Começou por ler a história “O concurso de trampolim” mostrando as ilustrações das mesmas. No final da leitura colocou questões aos alunos sobre a história.

Para abordar o conteúdo dos constituintes das frases, escreveu uma frase no quadro e pediu que os alunos identificassem o grupo nominal e verbal. Depois de explicar estes dois grupos distribuiu uma ficha formativa com exercícios sobre o conteúdo abordado. Os alunos foram resolvendo a ficha enquanto a estagiária circulava pela sala tirando dúvidas.

Assim que os alunos terminaram os exercícios, foram sendo corrigidos oralmente e a estagiária fazia a correção dos mesmos por escrito no quadro.

Terminada a correção os alunos resolveram uma ficha, com situações problemáticas de matemática não rotineiras, entregue pela estagiária, que tinha sido lida e explicada.

Depois do recreio os alunos dirigiram-se para o ginásio, onde se encontravam as turmas do 2.º, 3.º e 4.º ano do jardim-escola, pois iriam ter um encontro com uma escritora de livros infantis. Esta contou a história de como se tinha tornado escritora, apresentou os seus três livros editados e contou algumas histórias de outros autores.

No final os alunos pediram autógrafos e dirigiram-se para o recreio.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

A visita de um escritor à escola é uma situação que pode estimular os alunos para a leitura de livros bem como para o gosto por estes. Bastos (1999), refere alguns tipos de animação de leitura apresentados por Poslaniec (1995), entre eles a:

visita de um escritor ou ilustrador: situação com carácter pontual, que tem o seu valor próprio, sendo um acontecimento na vida da escola e do aluno. Para que o seu impacto seja mais duradouro, é importante que esse encontro esteja integrado num plano de acção mais global. Pode possibilitar momentos de intenso envolvimento com o livro, nas diferentes fases do processo: preparação; o próprio contacto; actividades anteriores e posteriores. (p. 295).

Também Veloso e Riscado (2002), citando Poslaniec defendem que “a partir de várias actividades relacionadas com o livro, abre outros caminhos para a descoberta do mundo livresco, agora aplicáveis sobretudo aos alunos do ensino básico; entre elas salienta-se (...) as visitas de ilustradores/escritores” (p. 28).

Poslaniec (2006) refere que “fazer um escritor intervir acrescenta uma quarta «personagem» às três já assinaladas nas animações de leitura: o mediador, o actor, o destinatário.” (p. 156). Sendo esta situação positiva para os alunos, que segundo o mesmo autor, “só se pode ganhar a aposta da leitura se cada criança tiver um encontro decisivo com o livro” (p. 128).

### **Terça-feira, 20 de março de 2012**

Neste dia uma estagiária programou aula para toda a manhã. Entregou aos alunos saquinhos que continham palavras para ordenar. Deu uma pista aos alunos e estes ordenaram para obterem o título do livro que iria ser tratado. Depois a estagiária colocou o livro projetado e o áudio da história: a autora do livro Alice Vieira e o título “O rato do campo e o rato da cidade”. De seguida fez algumas questões sobre a história e explicou o que era uma fábula. Entregou um excerto dessa história aos alunos que leu e pediu aos alunos que lessem em voz alta. Pediu a estes que colassem na folha o título do livro que tinham anteriormente ordenado.

Com cartões com várias fábulas pediu aos alunos para escolherem duas e contou-as falando no final da moral de cada uma.

De seguida inferiu sobre como achavam que se tinham deslocado o rato do campo e o rato da cidade. A partir daí explicou que havia vários meios de transporte e que iam abordar especificamente o automóvel e o submarino.

Sobre o tema a estagiária entregou uma ficha informativa e mostrou vários carros em miniatura (escala de 1:18), onde deu a marca e o ano do carro, mostrando desta forma a evolução.

Depois do recreio realizou uma experiência com os alunos para demonstrar o funcionamento dos alunos. Para esta entregou um protocolo experimental onde os alunos preencheram os resultados e conclusões da experiência.

De seguida distribuí o Cuisenaire para abordar o tema do perímetro. Explicou o que era o perímetro e pediu que os alunos medissem o perímetro da mesa utilizando como unidade de medida o palmo.

Pedi que os alunos tomando como unidade de medida a peça branca do material e medissem o perímetro de algumas figuras.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Como já foi referido anteriormente os materiais estruturados afiguram-se uma mais-valia no desenvolvimento de conteúdos matemáticos. Neste caso, a utilização do Cuisenaire para trabalhar o conceito de perímetro, permitiu aos alunos formarem figuras e, a partir de uma unidade de medida estipulada, medir o seu perímetro. Desta forma os alunos podem compreender o conceito de perímetro sem antes terem de saber, por exemplo, as medidas de comprimento.

Caldeira (2009) refere que podemos trabalhar o perímetro utilizando o Cuisenaire. Refere também que “se pedirmos para utilizarem diferentes peças e desenharem na folha quadriculada, com 1 cm de lado, a linha fronteira, as crianças podem medir com a peça padrão (1 cm de aresta) e calcular o perímetro de diferentes figuras geométricas.” (p. 160-161). Assim este material permite a manipulação pelos alunos de forma a aferirem o que é o perímetro e como o podem medir.

### **Sexta-feira, 23 de março de 2012**

A professora entregou os testes de avaliação de Língua Portuguesa, de Estudo do Meio e de Matemática relativos ao final do 2.º período, para os alunos verem a suas notas e os erros cometidos.

Durante a manhã os alunos corrigiram um exercício ortográfico, realizaram uma ficha de Matemática com exercícios das medidas monetárias (Euro), uma ficha de Língua Portuguesa para conjugar verbos e desenhos livres e expressões escritas para o jornal da escola.

Enquanto os alunos realizaram as propostas de trabalho, a professora e as estagiárias organizaram os dossiês dos alunos, verificaram, corrigiram e imprimiram as avaliações relativas ao segundo período de cada aluno. Elaboraram um *PowerPoint* com várias fotografias de atividades realizadas ao longo do período escolar.

No final da manhã, a pedido da professora, fiquei com os alunos de outra sala, do 2.º ano B, onde realizei jogos com os alunos até estes se dirigirem para o almoço.

## **Inferências e Fundamentação teórica**

A elaboração de um jornal de escola, segundo Condemarín e Chadwick (1987), é uma atividade que proporciona aos alunos “uma grande quantidade de oportunidades para escrever e integrar aspectos de método de estudo, compreensão de leitura, diagramação, gramática e ortografia” (p. 222). Também, Freinet (1974), em relação às aquisições escolares através do jornal, refere que “temos de ensinar a redação, a gramática, a ortografia, o cálculo, as ciências e a história.” (p. 90). Sendo que o autor considera o jornal escolar como “método de expressão livre (...) o melhor exercício de redação, de ortografia e de gramática vivos.” (p. 91).

Na expressão escrita para o jornal, Freinet (1974), afirma que “a criança já não escreve apenas o que lhe interessa a ela; escreve aquilo que, nos seus sentimentos e nos seus actos é susceptível de interessar os seus camaradas e de vir a interessar os seus correspondentes.” (p. 21). Também Celis (1998), refere que “quando as crianças descobrem que são capazes de produzir seus próprios textos (...) sentem o prazer e o poder da produção escrita dirigida a destinatários reais.” (p. 92).

Este fator constitui uma motivação diferente quando a criança escreve. Freinet (1974) acentua as vantagens do jornal escola, por este fator, afirmando que “a criança sente a necessidade de escrever, exactamente porque sabe que o seu texto, se for escolhido, será publicado no jornal escolar e lido, portanto, pelos seus pais e pelos correspondentes; por isso sente necessidade de expandir o seu pensamento por meio de uma forma de expressão que constituem a exaltação.” (p. 81).

Ainda o mesmo autor, faz referência que, por meio do jornal escolar despertamos a curiosidade e interesse dos alunos, e quando estes “têm este desejo e este gosto pelo trabalho, quando despertamos os seus interesses e lhes sabemos satisfazer as necessidades, podemos levá-las ao fim do mundo ou, melhor, elas irão ao fim do mundo: basta que as saibamos ajudar técnica, social e moralmente.” (p.91).

Desta forma a realização de um jornal escolar, torna-se uma atividade em que podemos trabalhar diversos conteúdos e ao mesmo tempo alimentamos e exploramos a expressão escrita livre.

### **Terça-feira, 10 de abril de 2012**

A professora iniciou a aula, falando com os alunos acerca das férias. De seguida através de um *PowerPoint*, iniciou a aula falando sobre os adjetivos, fazendo a distinção entre biformes e uniformes e de seguida introduziu o grau comparativo de superioridade, de igualdade e de inferioridade dando vários exemplos.

Depois do recreio os alunos tiveram clube de ciências onde visualizaram a execução de uma experiência com o objetivo de verificar o ponto de equilíbrio.

Depois do Clube de Ciências os alunos, com o geoplano, fizeram algumas simetrias e depois resolveram uma ficha com exercícios sobre o tema.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Segundo Ponte e Serrazina (2000), “a simetria em relação a uma recta é uma isometria que pode ser abordada de um modo informal neste ciclo.” (p. 176). Neste sentido a utilização do geoplano proporcionou aos alunos uma forma lúdica e visual para representar simetrias.

Para Brenda, Serrazina, Menezes, Sousa e Oliveira (2011), “os objectivos específicos situam-se, para este ciclo, na indentação de simetrias (axial, rotacional e translacional) e na construção de figuras que possuam um determinado tipo ou tipos de simetria.” (p. 107).

As transformações geométricas no plano segundo Ponte et al. (2007), tem como objetivo específico neste ano de ensino "identificar no plano figuras simétricas em relação a um eixo horizontal ou vertical" e “resolver problemas envolvendo a visualização e a compreensão de relações espaciais” (p. 22).

Os alunos neste dia tiveram Clube de Ciências. Este momento no horário letivo dos alunos é importante. A finalidade da educação em ciências é permitir ao aluno, como refere Oliveira (1991), usar o saber científico como conceitos básicos de abordagem da realidade e como instrumentos para resolver problemas; organizar a informação fazendo a triagem e a sua estruturação de forma a construir o conhecimento, desenvolver atitudes de curiosidade, criatividade, flexibilidade, abertura de espírito, reflexão crítica, autonomia, respeito pela e vida e pela natureza; desenvolver a capacidade de testar ideias, formular hipóteses, observar, planear e realizar experiências, problematizar, controlar variáveis, interpretar informação, conceptualizar, pensar afinal; compreender-se a si e ao mundo e qual o papel das ciências e da tecnologia na promoção de um desenvolvimento em equilíbrio com o meio ambiente; tornar-se apto a beneficiar das aplicações pessoais e sociais da ciência entendendo as relações entre esta e a sociedade; desenvolver valores em função de considerações éticas. (p. 35)

Também Acevedo-Díaz, Harlen, Howe, Davies, McMahon, Towler e Scott (citados por Martins, 2007) consideram como finalidade da educação em ciências:

- Promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que resultem úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano;

- Fomentar a compreensão de maneiras de pensar científicas e quadros explicativos da Ciência que tiveram (e têm) um grande impacto no ambiente material e na cultura em geral;
- Contribuir para a formação democrática de todos, que lhes permita a compreensão da Ciência, da Tecnologia e da sua natureza, bem como das suas inter-relações com a sociedade e que responsabilize cada indivíduo pela sua própria construção pessoal ao longo da vida;
- Desenvolver capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas, aos processos científicos, à tomada de decisão e de posições baseadas em argumentos racionais sobre questões sócio-científicas;
- Promover a reflexão sobre os valores que impregnam o conhecimento científico e sobre atitudes, normas e valores culturais e sociais que, por um lado, condicionam, por exemplo, a tomada de decisão grupal sobre questões tecnocientíficas e, por outro, são importantes para compreender e interpretar resultados de investigação e saber trabalhar em colaboração. (pp. 19 - 20).

### **Sexta-feira, 13 de abril de 2012**

Neste dia uma estagiária deu aula. Começou por ler um excerto de um texto com o título “A Árvore”. Colocou três frases no quadro e analisou os graus dos adjetivos, fazendo uma revisão sobre o conteúdo. Na área curricular de Estudo do Meio, falou acerca das plantas e dos seus constituintes, colocando um cartaz no quadro onde colocava a legenda de cada constituinte. De seguida referiu algumas funções de cada um dos constituintes.

Em Matemática distribuiu pelos alunos o geoplano, para abordar perímetros equivalentes. No final distribui uma ficha pelos alunos com exercícios sobre o conteúdo de matemático abordado.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Na medição do perímetro os alunos não utilizaram as medidas de comprimento, mas medidas, estabelecidas pela estagiária (exemplo: o espaço entre dois pregos do geoplano corresponde a uma unidade de perímetro).

Segundo Damas et al. (2010), em relação a medidas com unidades não convencionais referem que, “a aceitação de um padrão convencional deverá ser uma sequência lógica de uma longa série de experiências dando oportunidade, aos alunos, de realizarem medições utilizando unidades informais. Observando, manipulando, experimentando, e tirando conclusões, os alunos vão descobrindo o verdadeiro conceito de medir.” (p. 94).

Desta forma, os alunos manipulando e observando o exercício feito no geoplano, conseguiram mais facilmente realizar os exercícios pedidos pela estagiária.

## **Segunda-feira, 16 de abril de 2012**

Neste dia uma estagiária deu aula, assistida por uma professora da prática pedagógica. A estagiária iniciou a aula distribuindo os calculadores multibásicos pelos alunos. Com o material os alunos iam colocando o número de peças ditado pela estagiária e no final faziam a leitura do número por ordens e classes e identificavam o algarismo de maior e menor valor absoluto e relativo.

De seguida a estagiária fez a revisão do grupo nominal e grupo verbal utilizando frases expostas no quadro. Para realizar a revisão de vários conteúdos gramaticais optou pela estratégia de realizar um jogo onde os alunos retiraram um cartão com uma pergunta e tinham que responder corretamente. Estas questões incidiram sobre as classes das palavras: nomes comuns, próprios, comuns coletivos, adjetivos, verbos, pronomes pessoais e determinantes).

No final da aula, de forma a abordar os solos permeáveis e não permeáveis realizou uma experiência para demonstrar cada um dos tipos.

Depois do recreio tivemos reunião com as professoras da prática pedagógica para falar acerca das aulas dadas pelas estagiárias.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Durante o estágio, os alunos estagiários tem oportunidade de dar aulas. Severino (2007), refere que “as experiências de prática pedagógica representam para muitos formandos um primeiro contacto com a realidade da profissão”. Estas são fundamentais pois possibilitam o contacto com a realidade e segundo os autores permitem “ultrapassar as angústias e ansiedades iniciais, face à profissão” (p.73).

Também o mesmo autor refere que estas aulas constituem “um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional” (p.44). Sendo que, tornam os estagiários “mais flexíveis, mais seguros e preparados para auto-dirigirem suas aprendizagens” (p.44).

## **Terça-feira, 17 de abril de 2012**

Neste dia iniciei a aula lendo uma história do autor António Torrado intitulada “A janela do meu relógio”. A partir desta história as crianças falaram acerca dela. Surgiram algumas questões sobre o que era o tempo e como se media o tempo. A partir das ideias apontadas pelos alunos mostrei uma apresentação em diapositivos com imagens de vários tipos de relógios (relógio de sol, areia, água, fogo, ponteiro, digital etc.). De seguida introduzi algumas medidas de tempo necessárias para

identificar o tempo num relógio de ponteiros. Fiz vários exercícios com os alunos para explicar como se via as horas, minutos e segundos num relógio de ponteiro.

Entreguei aos alunos uma folha circular onde os alunos desenharam os algarismos e colocaram dois ponteiros. A partir deste relógio, feito pelos alunos, entreguei a cada um, uma folha com horas e minutos que os alunos tinham que colocar corretamente no seu relógio. De seguida cada aluno mostrou o seu relógio de ponteiro aos colegas e estes tinham que descobrir as horas e minutos apresentados nesse relógio.

Para consolidar o conteúdo abordado entreguei uma proposta de trabalho com vários exercícios.

Depois do recreio os alunos dirigiram-se ao ginásio para ver uma apresentação sobre o arquipélago dos Açores.

De volta à sala de aula continuei a minha aula falando acerca da importância das plantas e lembrando os constituintes da planta e as funções de cada um dos constituintes. Entreguei um protocolo experimental, no qual se pretendia aferir que a planta transporta a água aos restantes constituintes. Expliquei os objetivos da experiência e verifiquei as concepções alternativas dos alunos fazendo uma previsão daquilo que iria ocorrer. De seguida entreguei o material e lendo cada um dos pontos dos procedimentos os alunos foram realizando a experiência. Passando uns minutos os alunos tiraram conclusões da experiência.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula pude abordar as grandezas de medida, segundo Ponte e Serrazina (2000), “o tempo é uma das grandezas mais difícil para ensinar porque é intangível e contínua.” (p. 200).

Para abordar este conteúdo parti das ideias dos alunos depois de uma história lida. Os mesmos autores referem que “é importante analisar com as crianças os ritmos diários: o dia e anoite, as refeições, o levantar e deitar.” (p. 200).

Depois de uma pequena conversa com os alunos falei sobre várias formas de medição do tempo e expliquei como se via o tempo num relógio de ponteiros. Os autores referem que “na medida do tempo é preciso estar consciente da diferença entre o tempo subjetivo e tempo objetivo. Tempo objetivo é o que nos é dado por um instrumento de medida, por exemplo, o relógio.” (p. 200).

Nesta aula pude notar que os alunos estavam entusiasmados e muito participativos permitindo-me partir de muitas ideias deles.

A inferência e fundamentação da experiência realizada, neste dia, encontra-se no capítulo 2, do presente documento.

## **Sexta-feira, 20 de abril de 2012**

Neste dia os pais e encarregados de educação de alguns alunos estiveram presentes na escola. Por este motivo o horário da turma sofreu algumas alterações. Os alunos tiveram aula de expressão plástica onde realizaram dois origamis. Nesta aula os pais puderam participar ajudando os seus filhos na execução da tarefa.

Depois desta aula a professora da sala entregou uma ficha com várias divisões que iam sendo realizadas pelos alunos no lugar e corrigidas no quadro.

A seguir ao recreio os alunos e os pais/encarregados de educação foram para o ginásio onde assistiram à “hora do conto”.

De volta à sala de aula, os pais fizeram a leitura de um texto do manual com os filhos no seu colo. A professora fez algumas perguntas de interpretação aos alunos.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

A “hora do conto” foi um momento diferente e enriquecedor nesta manhã. Segundo Veloso e Riscado (2002) “a hora do conto e animação da leitura são duas excelentes propostas passíveis de gerar e fazer crescer leitores indefectíveis porque ouvir ler e ler, mergulhar em sucessivos banhos de livros são formas privilegiadas de partilha e de enriquecimento, emocional e intelectual.” (p. 28).

Gomes (2000), afirma que “a «hora do conto» ocupa um lugar importante”, pois esta atividade, numa prática continuada proporciona “o desenvolvimento do prazer de ler, resultante, numa primeira etapa, da simples satisfação do gosto pelas histórias.” (p. 35). Desta forma o autor defende esta prática pela importância “no desenvolvimento das competências da leitura. A hora do conto poderá constituir a preparação para uma vivência da leitura como desejo” (p. 38).

Este autor define que esta prática tem como objetivo “alimentar a necessidade infantil de ouvir história” e “estimular, nas crianças que ainda não sabem ler, o desejo de dominar os mecanismos de leitura” (p. 37)

A “hora do conto” constitui um momento diferente na rotina dos alunos sendo “uma hora de apaziguamento e de libertação do imaginário, durante a qual todos se encontram congregados por um sentimento e uma vontade comuns, de profundo sentido pedagógico.” (p. 36). Esta atividade tem um carácter evidentemente lúdico, que permite aos alunos um contacto positivo com o livro e com o prazer da leitura.

## **Segunda-feira, 23 de abril de 2012**

Neste dia tive “aula assistida”, tendo esta a duração de 1 hora para abordar três unidades curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Esta aula

denomina-se desta forma por ser assistida por uma das professoras da prática pedagógica. Quando esta professora entrou na sala iniciei a aula.

Comecei por matemática com o tema, sólidos geométricos. Os alunos ouviram uma notícia de rádio, previamente preparada para a aula, que dava as definições de sólido geométrico, poliedro e não poliedros. Depois de fazer algumas questões sobre o que os alunos tinham ouvido, entreguei uma publicidade com várias imagens de objetos que os alunos tinham que identificar a que sólidos se assemelhavam.

Depois disto, entreguei uma página de jornal, onde se encontravam duas adivinhas, os alunos leram a adivinhas e descobriram as suas respostas: cone e paralelepípedo. Distribui estes dois sólidos por cada aluno, para verificarem qual era um poliedro e qual era um não poliedro e verificar o número de faces, arestas e vértices de cada um.

Posteriormente, coloquei de novo a notícia de rádio que dava indicações para visitar uma página da web para obter mais informações.

Abri essa página e nela encontrava-se o que era um meio de comunicação. Questionei os alunos acerca do que consideravam que era um meio de comunicação pedindo que dessem exemplos de vários meios de comunicação e quais já tinha aparecido ao longo da aula. De seguida expliquei a diferença entre meios de comunicação pessoais e sociais e, a partir dos exemplos dados, os alunos foram referindo quais eram pessoais e sociais.

De seguida entreguei uma carta a cada aluno onde se encontravam quatro cartões. Com a exibição de uma notícia de televisão fiz a revisão dos verbos e com os cartões os alunos fizeram um jogo televisivo: “Quem quer ser milionário”, com várias questões sobre os verbos.

Terminada a aula dirigi-me para a biblioteca onde me reuni com as professoras de prática pedagógica para falar sobre a minha aula e ouvir os comentários das aulas dadas por outras estagiárias.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula os alunos fizeram a classificação dos sólidos geométricos e, ainda a partir de objetos do seu quotidiano, referiram qual o sólido a que se assemelhava. Ponte e Serrazina (2000) definem, classificar, como sendo “incluir ou não um objeto num determinado conjunto.” (p. 47), assim, os alunos tiveram oportunidade de classificar os objetos. Em relação a este aspeto Ponte e Serrazina (2000) referem que “os alunos devem ser capazes de classificar objetos pelas suas propriedades. Devem também ser capazes de reconhecer que, por vezes, é possível classificá-los de diversas maneiras, conforme as propriedades que se usam para esse fim.” (p. 47). Foi

uma atividade que permitiu reconhecer propriedades num objeto, comprar propriedades de diferentes objetos, reconhecer uma propriedade comum a vários objetos, agrupar objetos segundo um critério estabelecido, reconhecer se um objeto pertence só não a um dado agrupamento.

No que se refere aos sólidos geométricos Ponte e Serrazina (2000) referem que “a forma de começar a estudar figuras geométricas é procurar objetos tridimensionais no universo dos alunos e explorá-los. As crianças devem ter oportunidades para descrever e comparar objectos tridimenssionais” (p. 170).

Esta aula permitiu, através da visualização, compreender as propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço.

### **Terça-feira, 24 de abril de 2012**

Neste dia realizei uma composição coletiva com os alunos. Comecei por questionar os alunos acerca da estrutura de um texto e os vários elementos que este pode ter explicando de seguida cada um.

Depois de dizer aos alunos como íamos proceder na realização da composição comecei por mostrar aos alunos um conjunto de cartões com 6 etapas. Foram escolhidos pelos alunos 6 cartões e assim se começou a história.

Cada aluno teve oportunidade de dar as suas ideias e no final fazia-se uma votação para seleccionar a melhor ideia.

Fui escrevendo a composição no quadro a partir das ideias dos alunos, e estes iam passando a mesma para uma folha. No final deu-se o título à composição.

No recreio eu e a minha colega de estágio retiramos fotos aos sorrisos de todos os alunos para um concurso onde estes iam participar.

De volta à sala de aula, os alunos tiveram Clube de Ciências onde foi feita uma experiência pelo professor.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

No que diz respeito à formação de clubes Gaspar (1996), refere que “os seus objectivos servem a componente curricular onde se descobrem vivências e vocações que a maior parte das vezes não são exploradas. ” (p.30). Segundo o mesmo autor “o funcionamento de um clube esta definido na Lei de Bases do Sistema Educativo e são atribuídas horas ao professor-coordenador para o acompanhamento das actividades” (p. 31). Este tempo torna-se enriquecedor para as aprendizagens dos alunos mas segundo o mesmo autor, “não devemos esquecer que estas actividades sendo adicionais à carga horária dos alunos, funcionam muitas vezes como um espaço de

«fuga» à rotina das aulas normais, sendo por isso que as metodologias usadas fujam dessa «monotonia».” (p. 32).

A inferência e fundamentação da minha aula sobre a composição coletiva, encontra-se no capítulo 2, do presente documento.

### **Sexta-feira, 27 de abril de 2012**

Os alunos antes de se dirigirem para a sala de aula foram à sala do 4.º ano buscar uma caixa de 5.º Dom de Fröebel para cada um. Levaram a mesma para a sala e, com a explicação da professora e a visualização de um PowerPoint com imagens, realizaram a construção das colmeias.

Através deste material a professora relembrou o conceito de fração. Depois de feita a construção a docente colocou algumas questões de cálculo mental.

De seguida foi entregue e lida uma ficha informativa aos alunos sobre frações. Nesta era possível encontrar o conceito de fração, numerador e denominador.

Enquanto os alunos realizavam a ficha a pedido da professora as estagiárias realizavam outros trabalhos. Foi-me pedido para organizar e corrigir as composições dos alunos para serem enviadas para um concurso. Também para um concurso coloquei as fotografias dos sorrisos dos alunos numa bola de esferovite.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Muitas vezes faz-se um uso excessivo do manual, outras não se faz qualquer uso do mesmo. Tormenta (1996) afirma que “o manual assume as suas funções de informação, de estruturação e de organização da aprendizagem e guia do aprendente.” (p. 9). A utilização do manual, segundo o mesmo autor, depende “das suas características e também das escolhas pedagógicas do professor. Contudo, o manual, é muitas vezes, a única bibliografia que o professor conhece, em termos científicos e em termos pedagógicos.” (p.9).

Penso que o manual escolar não deve e não pode ser o único e exclusivo recurso pedagógico na sala de aula, nomeadamente para promover o desenvolvimento nas crianças de competências como a leitura e a escrita.

Nesta manhã, como em outras, verificou-se que o uso do manual, especificamente o de Língua Portuguesa, para a leitura de textos. Sobre este assunto Gomes (2000), refere algumas práticas redutoras, no 1.º ciclo do Ensino Básico, entre elas refere, “um trabalho sobre os textos, assente na abordagem de excertos e decorrente do uso sistemático e excessivo dos manuais.” Esta atitude impede, segundo o autor “que a criança construa uma visão mais ampla e correcta dos objetivos da leitura e conduz

(...) a que ela seja prespectivada como obrigação; raras vezes como actividade lúdica e de enriquecimento pessoal.” (pp. 34-35). Desta forma o autor, citando Mercedes Gómez del Manzano, defende que “o livro tem de se tornar familiar”, sendo que a criança necessita de encontro direto com o livro. Como escreve José Jorge Letria (citado por Gomes, 2000), “entusiasmar-se com o brilho das lombada [...], com os títulos dourados, com o mundo que afinal cabe dentro das suas páginas” (p. 35).

Assim sendo, afigura-se a importância do contacto com o livro na sala de aula, pois os textos explícitos nos manuais escolares transformam-se muitas vezes, em objetos de sentido único.

## 1.4. 4.<sup>a</sup> Secção: 3.<sup>o</sup> ano A

### 1.4.1. Caracterização da turma

A turma é composta por 26 alunos, 10 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. As informações foram recolhidas através de conversas informais com a professora da sala. Desta forma é possível dizer que destes 26 alunos, dois têm dislexia tendo um tempo escolar com uma profissional na área, uma das alunas em relação à restante turma tem mais dificuldades ausentando-se da sala para ter algumas horas de apoio individualizado.

### 1.4.2. Caracterização do espaço

A sala de aula é composta por 26 mesas destinadas aos alunos da turma. Estas estão dispostas de uma forma diferente das restantes salas. Que pode ser observada na figura 5 exposto a seguir. Desta forma os alunos encontravam-se em quatro grupos, o que possibilitava mais facilmente o trabalho em grupo. A respeito da disposição das mesas em grupos Pato (1995), refere que deve fazer-se de “modo que cada grupo veja os restantes grupos, isto é, que cada aluno da turma deve poder ter, sem grande esforço, todos os colegas no seu ângulo de visão” (p. 33).

No fundo da sala está uma estante com os dossiês dos alunos e ao lado, na parede, um quadro de giz que é utilizado para expor alguns trabalhos dos alunos.

Na parte da frente junto à porta, encontra-se uma estante com vários livros, normalmente usados pela professora. A seguir encontra-se na parede o quadro interativo e ao lado a secretária da professora com um computador para uso da mesma com ligação ao quadro interativo.

À volta da sala encontram-se vários quadros de cortiça, e nos mesmos encontram-se expostos vários trabalhos realizados pelos alunos assim como cartazes de vários conteúdos abordados ao longo da aula.



*Figura 5 – Sala do 3.<sup>o</sup> ano A*

### 1.4.3. Rotinas

À semelhança das turmas anteriores, esta tem como rotinas o acolhimento, a roda, higiene (ida á casa de banho), recreio (das 11 horas ás 11 horas e meia), higiene e o almoço (às 13 horas).

Apesar das rotinas já referidas, a professora utilizava algumas estratégias todos os dias. Os alunos depois da roda deslocavam-se à casa de banho e depois para a sala onde retiravam o material da mochila que iriam utilizar nesse dia. Esta rotina era feita autonomamente pelos alunos, sendo que a professora dava um tempo para a mesma, pois assim que esta entrava na sala já todos os alunos deveriam estar nos seus lugares prontos para começar a aula.

### 1.4.4. Horário de turma

Quadro 5 – Horário do 4.º ano A

| Horas  | Segunda-feira                       | Terça – feira  | Quarta – feira                     | Quinta-feira              | Sexta-feira               |
|--|-------------------------------------|--|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <b>9.00 – 9.50</b><br><b>10.00 – 10.50</b>   | Matemática                          | Língua Portuguesa  | Matemática                         | Língua Portuguesa         | Língua Portuguesa         |
| <b>11.00 – 11.30</b>                         | Recreio                             | Recreio  | Recreio                            | Recreio                   | Recreio                   |
| <b>11.30 – 12.10</b><br><b>12.10 – 13.00</b> | Língua Portuguesa                   | Matemática 11.30/12.10<br>Estudo do Meio (Clube de Ciências) 12.10/13.00 | Língua Portuguesa                  | Matemática                | Matemática                |
| <b>13.00 – 14.30</b>                         | Almoço<br>Recreio                   | Almoço<br>Recreio  | Almoço<br>Recreio                  | Almoço<br>Recreio         | Almoço<br>Recreio         |
| <b>14.30 – 15.20</b>                         | Estudo do Meio                      | Estudo do Meio   | Estudo do Meio                     | Hora do conto 14.30/15.00 | Educação Musical          |
| <b>15.20 – 16.10</b>                         | Estudo do Meio                      | Educação Física  | Estudo do Meio (Clube de Ciências) | Expressão Artística       | Formação Pessoal e Social |
| <b>16.10 – 17.00</b>                         | Biblioteca/inf ormática 16.10/17.00 | Formação Pessoal e Social  | Formação Pessoal e Social          | Inglês                    | Educação Musical          |
| <b>17.00</b>                                 | Lanche                              | Lanche   | Lanche                             | Lanche                    | Lanche                    |
| <b>17.15</b>                                 | Saída                               | Saída  | Saída                              | Saída                     | Saída                     |

### 1.4.5. Relatos diários

#### Segunda-feira, 30 de abril de 2012

Neste dia houve *roulement*, desta forma os alunos das duas turmas de 3.º ano reuniram-se na sala com uma professora. Estes iniciaram a manhã, terminando

trabalhos em atraso e outros realizaram duas fichas de matemática, uma sobre sólidos geométricos e outra sobre medidas de comprimento.

De seguida os alunos realizaram um jogo com questões de História de Portugal. O jogo era apresentado no quadro interativo onde apareciam as questões e quatro hipóteses. Os alunos tinham dois grupos, os da turma A e turma B, onde era escolhido um aluno de cada turma para responder à questão podendo pedir ajuda a um dos colegas de equipa.

Depois do recreio os alunos continuaram o jogo e eu e as restantes estagiárias reunimo-nos na sala do bibe azul referente aos 5 anos para ajudar os alunos a realizar uma prenda para o dia da mãe.

De volta à sala do 3.º ano, os alunos estavam a visionar um filme.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia tive oportunidade de realizar com as crianças do Ensino do pré-escolar a prenda para o dia da mãe. Pretendia-se que fossem as próprias crianças a realizar a prenda, sendo que apenas dávamos orientações. Sousa (2003), em relação a estas atividades de expressão plástica, refere que estas se centram “na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” sendo a expressão plástica “uma actividade natural, livre e espontânea da criança.” (p. 160).

Em relação ao jogo realizado na aula com as duas turmas, verificou-se competição entre as mesmas. Carita e Fernandes (1997) dizem que competição “caracteriza-se pela centração predominante na satisfação dos interesses ou posições pessoais, a custa das perdas do outro. O que importa são os ganhos pessoais.” (p. 121).

O estabelecimento de regras precisas, torna-se ainda mais importante em situações de jogo. Como afirma Carita e Fernandes (1997):

a existência de regras explícitas de conduta, que constituem um quadro normativo claro e preciso, constituem um instrumento precioso na regulação da vida social da turma. A não existência dessas regras origina situações de grande ambiguidade em que os alunos e professores, não dominando o terreno, tendem, os primeiros a experimentar quais são os limites do permitido e os segundos a adoptarem atitudes dispersas, um pouco ao sabor das circunstâncias e das idiossincrasias de cada um (p. 78)

A professora conseguiu gerir o conflito durante o jogo, de forma a este não provocar consequências negativas. Segundo os mesmos autores “um conflito e a sua resolução (ou ausência dela) acarenta sempre algumas consequências” positivas e/ou negativas. Sendo que o “professor e aluno podem ficar ambos satisfeitos com a solução encontrada ou um satisfeito e outro não; podem ficar satisfeitos um com o outro, ou ressentidos; podem ter conseguido alterar ou melhorar algumas condições de

funcionamento do sistema prevenindo assim problemas futuros ou podem simplesmente ter regulado superficialmente o conflito....” (p. 133). Ou seja, dependendo do modo como foi gerido o conflito resultará em diversas consequências.

### **Sexta-feira, 4 de maio de 2012**

A professora com o material 5.º Dom de Fröebel fez uma revisão das frações. De seguida houve aula surpresa, dada por uma estagiária com o uso do material Cuisenaire. Com este material a aluna fez leitura de números. De seguida, dirigi-me para a reunião numa sala de aula, onde foram comentadas as aulas dadas.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

A professora ao utilizar o 5.º Dom de Fröebel, conseguiu, através da observação concreta, que os alunos realizassem soma de frações impróprias com denominadores diferentes, utilizando simplesmente o material. Para Damas et al. (2010), “antes da fase de abstracção as crianças devem passar por situações concretas que lhes permitam, não só a construção de certos conceitos como, também, uma melhor estruturação dos mesmos.” (p. 5).

A professora conseguiu orientar de uma forma simples e coerente a atividades com o material. Damas et al. (2010), afirma que “a utilização orientada de Materiais Manipuláveis Estruturados (M.M.E) coloca as crianças em situações cada vez mais complexas envolvendo-as, progressivamente, numa linguagem matemática e libertando-as de eventuais mecanismos a que poderão estar habituadas.” (p. 5).

Os materiais manipulativos estruturados são suportes “que permitem envolver os alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas.” (p. 5). Este material foi um facilitador da aprendizagem assim como fundamental na aquisição e compreensão de conceitos matemáticos. Este tem a vantagem de envolver “os alunos activamente, na aprendizagem”, “auxiliam o trabalho do professor”, “beneficiam o ritmo particular da aprendizagem” e “aumentam a motivação” (p. 6).

Esta aula para além de despertar um grande entusiasmo nos alunos, permitiu que estes permanecessem ativos no decorrer da aula.

### **Segunda-feira, 7 de maio de 2012**

Neste dia uma das estagiárias da sala deu aula assistida por uma das professoras de prática pedagógica. A aluna estagiária iniciou o Estudo do Meio abordando o tema formas de relevo. Iniciou a aula pedindo que os alunos descobrissem o tema da aula à medida que esta ia dando letras da palavra “relevo”. De seguida mostrou imagens com

as várias formas de relevo. Fez uma pequena atividade onde os alunos tinham que descobrir, através de imagens, qual era a forma de relevo e qual a definição.

O tema de Matemática foi “situações problemáticas de matemática não rotineiras” e o tema de Língua Portuguesa as características do texto poético. Finalizada a aula, os alunos corrigiram os trabalhos de casa com a professora.

Depois do recreio, dirigi-me para a reunião de prática pedagógica.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia os alunos resolveram situações problemáticas de lógica. Como afirmam Ponte e Serrazina (2000), “a resolução de problemas constitui um processo de elevado nível de complexidade, que envolve os processos mais simples de representar e relacionar.” (p. 52). É importante que os alunos desenvolvam a capacidade para resolver problemas, pois esta é extremamente importante não só na sua vida escolar como na sua vida pessoal. Pólya (1975), (citado por Ponte e Serrazina, 2000), enumera as etapas de resolução de problemas: “1. Compreender o problema. 2. Conceber um plano de resolução 3. Executar o plano 4. Reflectir sobre o trabalho realizado.” (p. 53).

Em relação a este último ponto os autores referem que “é um elemento muito importante na resolução de um problema. O professor deve habituar os alunos a realizar sempre essa etapa.” (p. 53).

A resolução de problemas ajuda, segundo os autores, “a desenvolver compreensão das ideias matemáticas e a consolidar as capacidades já aprendidas e, por outro lado, constitui um importante meio de desenvolver novas ideias matemáticas.” (pp.55-56).

Desta forma a resolução de problemas constitui um veículo importante para o ensino-aprendizagem da matemática.

### **Terça-feira, 8 de maio de 2012**

Os alunos realizaram no início da manhã prova de avaliação de Língua Portuguesa. Ao terminarem a prova realizavam uma divisão para o jogo domínio da divisão. Neste jogo existem várias etapas, subindo a dificuldade na operação da divisão por cada etapa. Os alunos vão realizando divisões de cada etapa e se acertarem corretamente na divisão, sobem de nível.

Os alunos que tinham terminado a avaliação e as divisões liam o livro “O planeta branco” de Miguel Sousa Tavares. Depois do recreio a professora entregou os pentaminós e realizou vários exercícios de cálculo da área e perímetro, fazendo também a distinção entre perímetro e áreas iguais e equivalentes.

De seguida os alunos tiveram Clube de Ciências onde formaram grupos de trabalho para fazer pesquisas em livros, de modo a escolherem uma experiência para apresentar à turma.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os materiais manipuláveis são ferramentas de auxílio aos conteúdos lecionados para que os alunos consigam aprendizagens mais significativas. Segundo Caldeira (2009) “os poliminós são figuras formadas pela união de quadrados congruentes através da justaposição dos lados. Permitem desenvolver o raciocínio lógico-educativo através de diversas actividades.” (p. 423).

Nesta aula foram utilizados os pentaminós ou seja 5 quadrados iguais, ligados, de modo a que pelo menos um lado coincida com outro lado de outro quadrado. Cada aluno tinha 12 figuras geométricas diferentes da junção de 5 quadrados.

O interesse pedagógico deste material, segundo Caldeira (2009), é:

explorar transformações geométricas; descobrir a possibilidade de efectuar pavimentações com diversas formas; resolver puzzles, investigar o número de formas distintas que se podem obter, a partir de um número fixo de peças: descobrir as diferentes formas que são os tetraminós, pentaminós e hexaminós; realizar actividades com perímetros e áreas; identificar e desenhar poliminós com simetria; descobrir poliminós que constituem planificações do cubo. (p. 423).

A atividade realizada nesta aula, também é proposta por Caldeira (2009), sendo esta tomar como unidade de perímetro o lado do quadrado, e calcular o perímetro das figuras. Assim com utilizando como unidade de área um quadrado e calcular a área de cada um (p.427).

Este material permite a realização de atividades diversas na sala de aula. Os alunos durante o Clube de Ciências puderam organizar-se em grupos. Segundo Pato (1995), “o trabalho de grupo é, em si mesmo, motivador da aprendizagem de crianças e jovens, independentemente do tema ou do conteúdo da actividade e da relação que têm com o professor; mas para que tal aconteça é imprescindível que os alunos vivam as situações com alegria e saiam delas com a sensação de sucesso.” (p. 50). Os alunos ficaram animados nesta aula, pois puderam fazer uma pesquisa e decidir qual experiência a realizar.

### **Sexta-feira, 11 de maio de 2012**

Neste dia dei aula devidamente programada. Comecei pela área curricular de Língua Portuguesa com o tema “banda desenhada”. Inicialmente expondo uma banda desenhada questionei os alunos se conheciam o tipo de texto. Falei acerca de linguagem verbal, não-verbal e mista e questionei os alunos sobre qual destes tipos de

linguagem se apresentavam na banda desenhada. Para falar acerca de cada das características da banda desenhada, utilizei uma que falava da mesma. Fui pedindo a grupos de alunos que lessem parte da banda desenhada e no decorrer do tema fui colocando algumas questões aos alunos sobre os conceitos abordados.

De seguida entreguei uma proposta de trabalho aos alunos que foi sendo realizada pelos mesmos e corrigida utilizando um *flipchart*.

Retiradas as dúvidas sobre o tema, propus a leitura de outra banda desenhada, sendo que defini primeiramente os alunos que fariam determinada personagem. Os alunos fizeram a leitura dessa banda desenhada que falava sobre D. Afonso IV. A partir desta referi os principais feitos do antecessor de D. Afonso IV, D. Dinis; enunciei alguns dados sobre D. Afonso IV, falei acerca do seu reinado e os fatos mais importantes do mesmo e abordei resumidamente alguns aspetos importantes do seu sucessor, D. Pedro I.

Depois do recreio entreguei uma banda desenhada, sobre o tema de história, que apenas continha imagens, onde os alunos tinham que colar a legenda respetiva de cada vinheta.

Na área curricular de Matemática relembrei o conceito de área e através de alguns exercícios expostos no quadro interativo através de um *flipchart*, os alunos determinaram a área de uma figura plana, conhecida a unidade de área. Através destes exercícios introduzi as medidas de área (múltiplos, submúltiplos e unidade principal) e a fórmula matemática para calcular área do retângulo e do quadrado.

Entreguei uma proposta de atividade sobre o tema que os alunos realizaram à medida que os exercícios iam sendo explicados e corrigidos no quadro.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Antão (1997) afirma que “a Banda Desenhada (B.D) serve, antes de mais, para dar prazer.” (p. 41). Verificou-se que os alunos ao longo da aula mostravam-se interessados e motivados com o tema. O mesmo autor refere que a banda desenhada “enquanto propiciadora de uma leitura de carácter essencialmente recreativo, sirva de estímulo à leitura funcional e possa ela própria ser um misto de leitura funcional e recreativa.” (p. 41). A banda desenhada constitui um género próprio, pela sua linguagem específica, que os alunos apreciaram. Segundo o mesmo autor, a banda desenhada permite uma “melhoria das (...) capacidades linguísticas e estética” (p. 41). Sendo que esta “enquanto suporte visual (e não só!), constitui uma boa motivação para expressão oral e escrita” (p. 44).

Segundo este autor a banda desenhada pode servir “para mostrar como uma linguagem funciona, pode ajudar a pôr em evidência o modo como essa linguagem corrige, interpreta, organiza, seleciona, imagina, colore ou escamoteia a realidade. Estes elementos são, aliás, e no nosso entender, o centro da aprendizagem da comunicação.” (p. 43). Para Rodari (1993), quando a criança sabe ler “a banda desenhada é a sua primeira leitura realmente espontânea e motivada.” (p. 167).

No que diz respeito à aula de Matemática, para calcular a área apresentei algumas figuras geométricas. Ponte e Serrazina (2000) afirmam “uma vez que se trata de grandezas geométricas devem aparecer em estreita relação com o estudo das figuras geométricas.” (p. 177). Segundo os mesmos autores, o programa do 1.º ciclo do Ensino Básico dá destaque às questões relacionada com as medidas. Esta inclusão justifica-se “pois tanto na vida do dia-a-dia como em muitas profissões é importante realizar medições e ser capaz de manipular instrumentos de medida.” (p. 187).

Os objetivos curriculares para as grandezas de medida segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 90 e 91), (citados por Ponte e Serrazina, 2000), assentam na “compreensão do processo de medição e dos sistemas de medidas e aptidão para fazer medições em situações diversas do quotidiano utilizando instrumentos apropriados (...) utilizar conhecimento sobre esses conceitos na resolução de problema; a aptidão para efetuar medições em situações diversas e fazer estimativas, bem como a compreensão do sistema métrico.” (p. 187). Desta forma ao dar as medidas de área realizei exercícios expostos em situações problemáticas onde os alunos com o uso da régua tinham que fazer a medição das figuras para descobrir a área das mesmas.

### **Segunda-feira, 14 de maio de 2012**

A professora entregou aos alunos um texto com o título “De regresso” de Maria Isabel Mendonça Soares. A partir desse texto, os alunos fizeram a leitura e a professora fez questões de interpretação aos alunos. O texto tinha lacunas e para preencher essas lacunas os alunos realizavam situações problemáticas de matemática. A correção destas situações problemáticas era feita no quadro pela professora.

Neste dia a supervisora do Jardins-Escola João de Deus, dirigiu-se à sala de aula. Esta assistiu à aula dada pela professora e consultou um dos dossiês dos alunos. Quando os alunos se dirigiram para o recreio esta ficou durante esse tempo na sala a falar com a professora.

Depois do recreio os alunos dirigiram-se para o ginásio onde assistiram a uma formação de sensibilização sobre a exposição ao sol e os cuidados a ter com essa exposição. De seguida, os alunos regressaram à sala e continuaram a atividade.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

As ações de sensibilização são uma boa forma de expor informações importantes aos alunos. Gaspar (1996), refere que “quando sentimos necessidade de resolver um problema existente na escola ou no meio envolvente ou queremos simplesmente auscultar a comunidade escolar acerca de um assunto polémico (...) podemos convidar «especialistas» nessa matéria (...) a virem à escola e promover um encontro.” (p. 13). Desta forma é possível tratar vários assuntos, com especialistas na área, onde os alunos podem apresentar e retirar as suas dúvidas.

Neste dia a professora fez interdisciplinaridade entre a área de Língua Portuguesa e a área da Matemática. Pombo, Guimarães e Levy (1994), entendem interdisciplinaridade por “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir de confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de um síntese relativamente ao objecto comum.” (p.13). Para Fourez, Maingain e Dufour (2008) a interdisciplinaridade é um termo utilizado “para abarcar uma gama de práticas na realidade diferenciadas. No entanto, elas têm em comum a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares.” (p. 25).

Parece não existir uma definição clara de interdisciplinaridade, mas Pombo et al. refere que “todo o bom professor pratica, necessariamente, pelo menos alguma interdisciplinaridade.” (p. 17).

Estes autores referem que “mesmo com os actuais programas das diversas disciplinas, é possível uma coordenação que acabe com o espartilhar dos conhecimentos.” (p. 83).

Desta forma a interdisciplinaridade é importante no ensino. Sanches (2001), diz que “relacionar o conteúdo com outras disciplinas é fazer interagir as aprendizagens. É a interdisciplinaridade, é o trabalho em equipa que proporcionam oportunidades de interação de partilha de saberes.” (p.51). É necessário que os alunos construam um saber global e não o saber de uma disciplina mais do que outra.

### **Terça-feira, 15 de maio de 2012**

Neste dia uma das estagiárias deu aula durante toda a manhã. Esta iniciou-a utilizando uma apresentação PowerPoint, sobre o tema verbos irregulares. Fez uma

breve revisão dos verbos regulares para introduzir os verbos irregulares. De seguida entregou uma proposta de trabalho sobre o tema que os alunos realizaram e a estagiária fez a correção oralmente.

De seguida distribui, por cada aluno, dois copos e um cordel. Com este material os alunos construíram um telefone. A estagiária mostrou um vídeo sobre a evolução dos meios de comunicação e abordou a evolução de alguns dos meios de comunicação. Depois entregou uma proposta de trabalho sobre o tema.

A seguir ao recreio deu o tema de áreas equivalente e áreas iguais. Os alunos realizaram exercícios presentes numa ficha.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os alunos, quando entram na escola, já possuem conhecimentos. Perrenoud (1999) refere que “a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábua rasa, uma mente vazia” (p. 28). Cabe ao professor perceber quais são as ideias que os alunos possuem sobre determinados conteúdos. Segundo o mesmo autor, os professores “devem trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados” (p. 28). Desta forma os alunos puderam expor os seus conhecimentos sobre os meios de comunicação e verificar algumas das ideias que tinham sobre o surgimento dos mesmos.

É importante o professor ter em conta as concepções alternativas dos alunos. Segundo Cachapuz (1995) (citado em Martins et al., 2007), designam-se por Concepções Alternativas 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” (pp. 28-29).

Para Cahapuz (1995), concepção diz respeito “a representações pessoais, espontâneas e solidárias de uma estrutura e que podem ser ou não partilhadas por um conjunto de alunos”, em relação a Alternativa é “destacar a ideia que tais concepções não têm o estatuto de conceitos científicos e que sendo essenciais à aprendizagem (de um aluno) decorrem essencialmente da experiência pessoal do aluno, da cultura e linguagem” (p. 155).

Para o professor detetar as concepções alternativas, segundo o mesmo autor, deve organizar “estratégias intencionais, em particular, provocadoras muitas vezes de conflito cognitivo” (p. 153).

## **Sexta-feira, 18 de maio de 2012**

Os alunos do 3.º ano, não se encontravam no Jardim-Escola por terem ido a uma visita de estudo. Por este motivo fiquei na sala do 4.º ano A. Nesta sala uma estagiária deu a aula durante a manhã. A estagiária começou por matemática onde fez uma breve revisão da propriedade comutativa e associativa da multiplicação. Depois introduziu um novo conteúdo: a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição. Estes temas foram abordados com o auxílio de uma apresentação PowerPoint. A estagiária distribuiu por cada um dos alunos um caixa com pedrinhas utilizadas para fazer uma atividade em que os alunos, tendo um número de peças organizadas por filas e cores, tinham que representar utilizando a propriedade distributiva da multiplicação. De seguida os alunos realizaram uma ficha com exercícios sobre o tema, que foi corrigida oralmente pela estagiária.

Depois a estagiária leu um livro com o título “Porta-te bem” de José Jorge Letria. De seguida fez uma revisão do texto poético, falando sobre estrofes e versos. Falou de conceitos como rima branca, rima perfeita e imperfeita, rima rica e pobre, e deu o esquema rimático: rima emparelhada, cruzada, interpolada e encadeada.

Distribui um texto pelos alunos, que foi lido pela mesma e pelos alunos. De seguida, os alunos tinham que completar esse texto e verificar o tipo de rima. Depois deu História de Portugal dando a informação exposta num PowerPoint.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Para Sim-Sim et al. (1997), leitura é “o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.” (p. 27). Os alunos nesta aula fizeram a leitura de um texto e analisaram o mesmo. Segundo Cadório (2001), “a leitura pode tornar-se num óptimo veículo de enriquecimento de vocabulário, de novas estruturas de frase, de novos contextos vocabulares.” (p. 38). Desta forma foi importante e interessante para os alunos analisarem o texto. Também Adams (1998), (citado por Mata, 2006), salienta que “não é só ler histórias às crianças que faz a diferença, é a reflexão sobre as suas formas e conteúdos, é o desenvolver e apoiar a curiosidade das crianças sobre o texto e o seu significado. (p. 90).

A estagiária fez a leitura modelo dos textos que apresentou na aula. Tal como refere Teberosky e Colomer (2003), a leitura em voz alta por parte do professor “faz com que as crianças conheçam como é a sintaxe ou o léxico próprio da língua escrita”. (p. 171). O facto de a criança ouvir ler em voz alta faz com que “a criança aprenda a participar como audiência, porque escutar sem ler não é algo passivo” (p.126). O professor, ao ler o texto em voz alta envolve também os alunos.

Cadório (2001) refere que normalmente a leitura é silenciosa, mas na escola “pode haver benefícios de ela não se fazer exclusivamente por essa via.” (p. 51). A leitura em voz, feita pelo professor “é um meio de os alunos captarem o ritmo, entoação e emoção de quem lê. É também uma forma de o professor mostrar fruição e intimidade com os livros e de, conseqüentemente, contagiar os auditores.” (p.51).

Assim, torna-se imprescindível que a leitura em voz alta seja uma prática na sala de aula.

## **Segunda-feira, 21 de maio de 2012**

Neste dia uma estagiária deu aula durante toda a manhã. Começou por falar sobre a evolução dos meios de transporte mostrando imagens e vídeos. Definidos os grupos, entregou uma folha a cada para escreverem as respostas às perguntas que ia fazendo para consolidar a informação anteriormente dada.

Posteriormente mostrou um cartaz para falar sobre o texto argumentativo. Explicou as características desse texto e deu alguns dados para que os alunos, coletivamente, escrevessem um texto com essas características.

Depois do recreio distribuiu o 5.º Dom de Fröebel para introduzir o conteúdo, subtração de frações. Pediu que os alunos realizassem vários exercícios tendo como auxílio as peças do material.

No final da aula retirou dúvidas aos alunos sobre todos os temas da aula.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia os alunos falaram acerca do texto argumentativo. Para Breton (1998), a argumentação consiste em “executar um raciocínio numa situação de comunicação” (p. 11). Estas situações de comunicação, segundo o autor, “encontram-se frequentemente essas situações na vida quotidiana” (p. 11)

Perelman (1970), (citado por Breton, 1998), define argumentação como o “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento” (p.18).

Apesar de se tratar o texto argumentativo de uma forma breve na escola poderá ser importante fazer uma abordagem mais específica sobre o mesmo pois, como afirma Breton (1998), “saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade” (p. 18). Este autor justifica esta afirmação fazendo a seguinte questão “não saber usar a palavra para convencer não será, ao fim de contas, uma das grandes fontes de exclusão?” (p.18). Podemos também abordar o facto de as crianças terem contacto com os meios de comunicação e nestes “o recurso maciço à publicidade tornam cada vez mais

necessária uma reflexão sobre as condições de uma palavra argumentativa em oposição à retórica e à manipulação. (p. 19).

Segundo este autor o Homem pratica a argumentação desde que comunica, ou “desde que tem opiniões, crenças, valores, e desde que faz tudo para os fazer partilhar pelos outros” ou seja desde que o Homem se identifica “com um ponto de vista próprio sobre o mundo em que vive” (p. 21).

Algumas especificidades do ato de argumentar, referida pelo autor são:

argumentar é, primeiro, comunicar: estamos, portanto, numa «situação de comunicação», que implica, como qualquer situação deste tipo, parceiros e uma mensagem, uma dinâmica própria; argumentar não é convencer a qualquer preço, o que pressupõe uma ruptura com a retórica no sentido em que a esta não dizem respeito os meios de persuadir; argumentar é raciocinar, propor uma opinião a outros dando-lhe boas razões para aderirem a ela. (p.22).

Torna-se assim importante abordar este tema na escola, de forma a desenvolver capacidades de comunicação, assim como preparar os alunos para a sociedade da qual fazem parte.

### **Terça-feira, 22 de maio de 2012**

A professora iniciou a aula distribuindo caixas de Cuisenaire por cada dois alunos. De seguida os alunos abriram a caixa e representaram, com o seu material, as peças desenhadas pela professora no quadro. Depois dessa representação os alunos calcularam a operação representada pelas peças. A seguir a professora escreveu um número no quadro e os alunos representaram com o material. Depois de vários exercícios a professora colocou algumas expressões no quadro, para os alunos representarem com as peças e calcularem de forma a saber o resultado final.

No quadro, a professora fez uma figura utilizando as peças do Cuisenaire, e os alunos sabendo que uma peça branca media 1 centímetro de aresta, calcularam o perímetro e a área da face superior da figura.

Durante o recreio alguns alunos juntaram-se em grupos para terminarem cartazes sobre os meios de comunicação e de transporte.

De volta à sala de aula, a professora pediu que os alunos abrissem o livro “Planeta Branco” de Miguel Sousa Tavares. Desta forma a professora deu início à leitura de um capítulo do livro e, no final, fez perguntas sobre o mesmo.

No final da manhã os alunos tiveram com o professor do Clube de Ciências, com o qual viram várias rochas e fizeram uma experiência colocando giz num copo com vinagre.

## **Inferências e Fundamentação teórica**

Abrantes et al. (1999) refere “no que diz respeito ao cálculo, à realização dos algoritmos das operações com papel e lápis é preciso acrescentar a competência para efectuar cálculos mentalmente” (p. 21).

Ponte e Serrazina (2000) afirmam que “o cálculo numérico é um aspecto importante da matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico. Calcular é lidar com símbolos – que representam conceitos matemáticos – transformando-os noutros símbolos de acordo com determinadas regras.” (p. 48). Sendo também um instrumento importante na resolução de problemas.

Segundo os mesmos autores “o cálculo envolve três coisas: (i) um ou mais objetos de partida, (ii) uma operação, (iii) e um resultado final.” (p. 48). O cálculo aritmético pode ser executado de três maneiras diferentes “mentalmente, por escrito ou com recurso a uma calculadora. (p.48).

Os autores definem o cálculo mental, como sendo “todo realizado na nossa cabeça.” Esta competência é “extremamente importante, pois serve de base a diversas outras capacidades de estimação.” (p. 48). Para além disso é de referir que “no dia-a-dia, a maioria dos cálculos que fazemos são mentais.” (p. 156).

É importante elaborarmos diferentes atividades pois, como refere Ponte e Serrazina (2000): “o uso de diferentes estratégias para chegar ao mesmo resultado ajuda os alunos a compreender o sentido de número e a desenvolver estratégias de cálculo mental.” (p. 156). Matos e Serrazina (1996, p. 259) citados por Ponte e Serrazina (2000) referem que as características dos procedimentos do cálculo mental são:

variáveis, isto é, as crianças utilizam diferentes estratégias para calcular o mesmo resultado; são flexíveis e podem ser adaptadas aos números em causa; são activos, isto é, permitem a cada um escolher o próprio método de forma consciente ou não; são holísticos no sentido em que lidam com os números como um todo e não com dígitos individuais; são afirmativos, isto é começam muitas vezes com o primeiro número (...); exigem a compreensão e só podem ser usados se forem compreendidos; são uma aproximação inicial da resposta porque os dígitos da esquerda são calculados primeiro. (p. 157).

Em suma a importância do cálculo mental torna-se evidente no dia-a-dia de cada um. Assim, com o domínio de algoritmos se torna mais fácil quanto maior for a capacidade de cálculo mental. Desta forma torna-se importante desenvolver esta competência nos alunos.

### **Sexta-feira, 25 de maio de 2012**

Neste dia uma das estagiárias deu aula, assistida por uma professora da prática pedagógica. Começou por falar sobre a sua exploração pecuária mostrando várias

imagens dos animais que tinha. Explicou o que eram aves de capoeira, gado bovino, gado ovino, gado caprino, entre outros. Depois mostrou alguns produtos que se obtém a partir desses animais, assim como deu a experimentar alguns desses produtos aos alunos.

Na área de Matemática falou acerca dos múltiplos de um número fazendo ligação com o número de animais. Depois da explicação entregou uma ficha que foi realizada pelos alunos e corrigida no quadro.

Entregou um texto com o título “Os bichos do Zé”, uma adaptação de um texto de António Mota e pediu aluno a aluno para lerem o texto em voz alta. Depois de lerem o texto a estagiária fez perguntas de interpretação sobre o texto.

Depois do recreio, ocorreu a reunião na biblioteca para comentar a aula dada. De volta à sala os alunos realizaram um ditado lacunar, no qual ouviram uma música sobre D. Pedro I, tendo a letra da mesma lacunas para preencher de acordo com a música. No final da realização do ditado os alunos cantaram toda a música.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nesta aula os alunos tiveram oportunidade de experimentar vários alimentos. Em relação a este aspeto Hohmann e Weikart (2009) comentam que “o processo de aprendizagem activa envolve todos os sentidos. Uma criança pequena aprende o que é um objecto através das experimentações que sobre ele realiza – segurando, apertando, (...), cheirando, saboreando, observando de diversos ângulos e ouvindo os sons que ele faz.” (p.36). Desta forma, podemos verificar que esta atividade é importante, pois permite experiências sensoriais diversas. Uma aula torna-se tanto mais rica a quantos mais sentidos apelar.

### **Segunda-feira, 28 de maio de 2012**

Nesta manhã uma estagiária deu aula. Iniciou-a com a área de História de Portugal falando sobre a crise de 1383 a 1385. Durante a exposição oral dos factos destas datas os alunos iam preenchendo frase com lacunas.

De seguida, entregou um texto aos alunos com o título “Padeira de Aljubarrota”, adaptação de um texto da autora Vanda Furtado Marques. Pediu aos alunos para fazerem a leitura do texto e dirigiu aos alunos perguntas de interpretação e análise gramatical.

Depois do recreio a professora entregou caixas de Cuisenaire aos alunos e fez vários exercícios envolvendo representação de números, medição de perímetros e

áreas de figuras. Os alunos realizaram os vários exercícios com o Cuisenaire trabalhando a pares.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Ponte e Serrazina (2000) referem, diferentes modos de trabalho em grupo: trabalho em coletivo, trabalho em pequeno grupo, trabalho em pares e trabalho individual. (pp. 127-128). Os alunos durante esta aula trabalharam em pares.

Na sala de aula o professor pode organizar o trabalho dos alunos de diversas maneiras. Cada forma permite atingir certos objetivos. As formas de trabalho podem ser importantes no processo ensino-aprendizagem, mas como afirmam os mesmos autores, “no entanto, o seu valor educativo depende do modo como as actividades forem conduzidas pelo professor.” Ou seja, depende das tarefas propostas e da maneira como o professor acompanha a sua realização.

Os alunos trabalharam em pares no âmbito da área curricular de Matemática. Em relação a este tipo de trabalho Ponte e Serrazina (2000) afirmam que “o trabalho em pares pode também desempenhar um papel importante na aula de matemática. Este tipo de trabalho possibilita uma interação significativa entre os alunos, que trocam impressões entre si na realização da tarefa proposta.” (p.128).

Para além dos aspetos já referidos o trabalho em pares tem a vantagem de ser “bastante prático de organizar, não exigindo, de um modo geral, alterações no espaço físico da sala de aula.” (p. 128).

Os autores referem ainda que cada professor tem o seu estilo próprio de ensino, o modo preferido de estruturar unidades didáticas e de selecionar situações de aprendizagem, no entanto, deve ter em atenção as características da escola da turma e as necessidades individuais de cada aluno como também “conhecer as alternativas disponíveis e conhecer-se a si próprio, sabendo até que ponto é capaz de usar cada uma delas.” (p. 129). É importante que o professor tente “aperfeiçoar-se e tornar-se cada vez mais competente” (p. 129).

### **Terça-feira, 29 de maio de 2012**

Neste dia os alunos realizaram uma visita de estudo à tapada de Mafra no âmbito do Clube de Ciências. Na parte da manhã da visita a turma, dividida em grupos, fez um *peddy paper*. Depois do almoço, os alunos tiveram com várias aves de rapina.

No final, num comboio foi feita uma visita pela tapada na qual foi possível observar a flora e a fauna da mesma.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Almeida (1998), define visita de estudo como sendo “uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objectivos educacionais, no qual os alunos podem observar e estudar os objectos de estudo nos seus locais funcionais.” (p.51).

As visitas de estudo são atividade motivadoras para os alunos, permitindo uma experiência diferente fora do espaço escolar. Como afirma Trindade (2002), estas visitas permitem “um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto com as coisas, as visitas de estudo abrem possibilidades de intervenção educativa interessantes.” (p. 30).

A aprendizagem neste tipo de atividade tem características distintas da aprendizagem feita em sala de aula. Segundo Trindade (2002), “as visitas de estudo constituem um dos maísi mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos. ” (p. 30). Almeida (1998), refere que as visitas de estudo “podem revelar-se uma importante actividade, facilitadora da compreensão dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioafectivas dos alunos.” (p. 21).

Durante a visita os alunos tiveram oportunidade de explorar o espaço de uma forma lúdica, através do trabalho em equipa.

### **Sexta-feira, 1 de junho de 2012**

Por ser o dia da criança os alunos ficaram no recreio a brincar. Pelas 11 horas e 30 minutos todos os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico se dirigiram para o ginásio da Escola Superior de Educação João de Deus, com o fim de ver uma dramatização organizada pelo Teatro Bocage, com o título de “História Alegre de Portugal em 90 minutos”.

Depois desta os alunos voltaram para o Jardim-Escola para almoçar.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Bastos (1999) refere que “para a grande maioria, ir com a escola ao teatro será talvez a única experiência enquanto espectador dessa forma de arte.” (p. 235). Desta forma é importante a escola promover essa experiência.

O teatro, sendo uma forma de arte específica, é um espaço simbólico com uma linguagem própria e como refere Bastos (1999) “a ida escolar ao teatro solicita um conjunto de atitudes, primeiro por parte de professores e educadores, no sentido de, mais do que um ritual a cumprir anualmente, constituir uma verdadeira sensibilização à

linguagem teatral.” (p. 235). Desta forma, torna-se fundamental “que os alunos estejam de alguma forma preparados para o espetáculo a que vão assistir” (p. 236).

### **Segunda-feira, 4 de junho de 2012**

Nesta manhã os alunos realizaram a prova de avaliação de Matemática. Depois do recreio, a pedido da professora, eu e outra estagiária fizemos a leitura de um capítulo do livro “O planeta branco”. Depois dessa leitura eu coloquei algumas perguntas de interpretação aos alunos e a minha colega fez algumas questões gramaticais. No tempo que restava para o almoço a professora conversou com os alunos acerca do fim-de semana.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Para além da leitura do “Planeta Branco” de Miguel Sousa Tavares, os alunos desde o início do ano já fizeram a leitura da “Fada Oriana” de Shophia de Mello Breyner e de “El Rei Tadinho” de Alice Vieira.

É importante que os alunos tenham a oportunidade de ler livros, como referem Veloso e Riscado (2002), “terá de ser a Escola a mostrar que ler é gratificante e fonte de prazer.” (p. 26). A leitura de livros, segundo os mesmos autores, “torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar *in mentis* e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido nem defensável.” (p. 27).

Cabe a escola promover a leitura e o encontro com o livro, como afirma Bastos (1999), “a escola é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. E a escola deve ter como objectivo criar leitores activos; todavia, nem sempre isso sucede, por questões de vária ordem.” (p. 286).

Apesar das questões que a escola possa levantar para não dedicar tempo à leitura é necessário refletir tal como, Magalhães (2008), que refere:

Como, hoje em dia, no mundo ocidentalizado, as crianças passam a maior parte do seu tempo útil na instituição escolar, é imprescindível que Educadores, Professores e outros promotores e mediadores de leitura poderem esses aspectos e que se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária (p. 55).

Magalhães (2008) afirma que devemos “oferecer aos mais pequenos, de modo cumulativo e coordenado, condições para que adquiram efectiva capacidade de ler é um dos desafios maiores que actualmente se coloca aos agentes responsáveis pela educação. Estes, por lidarem quotidianamente com crianças, têm naturalmente

melhores hipóteses (com redobradas responsabilidades) de responder a tão nobre desafio; são eles quem melhor pode ajudar a celebrar o acto de ler e a erigir uma melhor sociedade (leitora).” (p. 69).

### **Terça-feira, 5 de junho de 2012**

Neste dia uma estagiária deu aula. Começou por contar a história da “Fábrica de Chocolate”. Depois de contar a história mostrou uma tabela de modo a explicar como se fazia a pronominalização. Entregou uma ficha para fazerem exercícios sobre esse conteúdo. Os exercícios foram sendo corrigidos ao longo da aula.

De seguida entregou uma caixa de 5.º Dom de Fröebel por cada um dos alunos e explicou as várias fases da construção “fábrica de chocolate”. Depois da construção feita fez alguns exercícios sobre frações, área e perímetro.

Depois do recreio falou sobre a indústria, referindo a diferença entre indústria mecanizada e tradicional. Os alunos realizaram uma atividade que consistia em fazer um tapete em tiras de papel.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

A estagiária, em vez de ler um texto, contou-o aos alunos. Spodek e Saracho referem (1998) que “ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem”, motivando-as a experimentarem a sua própria linguagem oral e escrita. (p.245).

Também Ribeiro e Oliveira (2002) afirmam que “a magia que envolve o momento de contar vai desde o local onde o narrador e os ouvintes se situam, aos rituais, aos gestos, às inflexões de voz, às exclamações, e até à interpelações dirigidas aos ouvintes.” (p. 13). No mesmo ponto de vista Hohmann e Weikart (2003) afirmam que “contar histórias em vez de ler um livro é uma maneira divertida de usar a linguagem com inflexões de voz e gestos.” (p.548).

O interesse de contar histórias segundo Ribeiro e Oliveira (2002), assenta “não só na criatividade, no “jeito” do narrador, como também na capacidade que este tem de chamar a atenção dos ouvintes para o que está a contar” (p. 13).

Desta forma considero importante que o professor tenha a capacidade de contar história às crianças, pois este momento pode ser enriquecedor para as mesmas.

## **Sexta-feira, 8 de junho de 2012**

Neste dia os alunos visualizaram um filme “O gato das botas” numa sala conjuntamente com a turma B do 3.º ano e as duas do 2.º ano. Depois deste os alunos ficaram no recreio e almoçaram mais cedo do que o habitual.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Durante os vários momentos de estágio não foi possível observar a presença do conto tradicional na sala de aula. Neste dia os alunos puderam ver um filme “O gato das botas”. Segundo Bastos (1999), algumas das versões cinematográficas de alguns contos, tem sofrido algumas críticas “fundamentadas sobretudo na introdução excessiva de «adornos» - próprios à linguagem cinematográfica mas ausentes nos textos originais” (p. 76).

Segundo a mesma autora a presença das passagens destes filmes é “recurso relativamente frequente nas escolas”. Relativamente a este aspeto a autora diz que se devem equacionar previamente alguns aspetos: “A pertinência da passagem desses filmes (...) que objectivos é que corresponde essa actividade. Mera distração? Ou pode articular-se com outras actividades, nomeadamente a leitura da história originais?” (p. 76).

Desta forma a autora propõe que o professor deve ter em considerações algumas alternativas. Penso que seria necessário e importante, já que se mostram estes filmes, que se proporcione também, como refere a autora, “um trabalho articulado entre o texto e a sua transposição para outra linguagem.” (p. 76). Ou simplesmente seria mais benéfico que se proporcionem momentos de leitura dos contos originais, podendo o professor ler ou contar e trabalhar esse contos, ou os alunos lerem e propor que contem essas histórias uns aos outros.

No que se refere à história do filme “O gato das botas”, Rodari Sara Melauri Cerrini (citado por Rodari, 1993), depois de ter resumido a história gato das botas concluiu que a moral da história é:

com astúcia, por meio do engano, pode-se ficar poderoso como os reis. Dado que falta a bondade familiar e a ajuda recíproca entre irmãos, é necessário fazer-se ajudar por quem compreendeu o sistema, ou seja, por um político como o gato, para se tornar um estúpido fanfarrão como costuma se o poderoso. (p. 216).

No entanto o autor destas linhas, como refere Rodari (1993), “comentando esta leitura da velha história, não contestava a sua legitimidade, mas convidava à prudência.” (p. 216).

Neste sentido, é necessário o professor ter em atenção a forma como trata certas histórias ou contos na sala de aula.

### **Segunda-feira, 11 de junho de 2012**

Neste dia uma estagiária deu aula utilizando o material Cuisenaire para introduzir a propriedade comutativa da multiplicação. Pediu aos alunos que representassem de várias formas, utilizando apenas multiplicações, para chegar a um determinado resultado. Após alguns exercícios entregou uma ficha com duas situações problemáticas.

Depois do recreio parte dos alunos da turma foi para o ginásio treinar para uma apresentação de música.

Com os restantes alunos na sala a professora entregou o material Pentaminós. Depois de entregar cada aluno conferiu o número de peças e se tinham todos os formatos. Depois a professora fez alguns exercícios envolvendo o cálculo de perímetros e de áreas. No final fez um jogo em que os alunos tinham que descobrir de vários números quais eram múltiplos de 2, 3 e 5.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Na aula, a estagiária, ficou muito tempo na resolução de um exercício que os alunos não conseguiam resolver. Segundo Barros e Palhares (1997):

a posição do adulto, quando a criança se encontra face a um problema, deve ser de encorajar, encaminhar por meio de boas perguntas, perguntas estas que apelem ao raciocínio. O adulto não deve dar respostas ao problema. O importante da resolução de um problema não está na resposta em si mas no processo de resolução, mas ainda, está no esforço que se faz para o resolver. Se a criança não conseguir resolver o problema que se lhe deu, deve dar-se-lhe outro mais simples, não se deve dar a resposta pois isso desencoraja o desenvolvimento da autonomia por parte da criança. (p. 120)

Também Morgado (1993) refere que é igualmente importante “seleccionar questões que possam ser resolvidos por uma grande variedade de estratégias e pedir ao aluno que sugira mais do que uma” (p. 84). Este autor refere que “o papel do professor é determinante para que o aluno possa encontrar a solução para o problema que lhe é colocado.” (p. 84).

Nesta situação seria necessário utilizar outras estratégias para encaminhar os alunos à solução.

### **Terça-feira, 12 de junho de 2012**

Neste dia uma estagiária deu aula durante toda a manhã. Começou por Matemática entregando peças de pentaminós por cada aluno num total de 12 peças para cada. De seguida entregou também uma ficha com exercícios de perímetro e área envolvendo os pentaminós.

Resolvidos e corrigidos os exercícios a estagiária entregou uma receita de forma a abordar o texto funcional. Também entregou um texto com regras de um jogo, de forma a explicar que, os dois textos entregues tinham a mesma função.

No final da aula fez várias questões de História de Portugal aos alunos sobre os reis da 1.<sup>a</sup> Dinastia.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia os alunos falaram sobre outro tipo de texto. Barbeiro e Pereira (2007), no que diz respeito ao ensino de textos e gêneros diversificados referem que “a aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos”. (p. 8).

Em suma é importante dar a conhecer aos alunos vários tipos de textos, assim como as suas especificidades.

### **Sexta-feira, 15 de junho de 2012**

Nesta manhã dei aula com a duração de uma hora. Nesta aula comecei por Língua Portuguesa, distribuindo um texto e pedindo aos alunos para o ler. De seguida fiz algumas questões de interpretação do texto aos alunos. Passando para área de Estudo do Meio, através de uma apresentação em diapositivos, recordei o que eram meios de comunicação fazendo a distinção entre meios de comunicação pessoais e sociais. Falei sobre o cinema e pedi aos alunos que procurassem no seu dicionário algumas palavras. Expliquei a origem do cinema e falei acerca da sua evolução, fazendo uma breve referência ao cinema português. De seguida mostrei várias imagens onde os alunos tinham que descobrir vários géneros cinematográficos.

Na aula de Matemática entreguei uma proposta de trabalho, com situações problemáticas que forma sendo corrigidas através de um *flipchart*.

Depois do recreio uma estagiária deu aula, começando na área de Estudo do Meio falando sobre a moda, mostrando várias imagens da evolução do vestuário desde o ano 1910 aos dias de hoje. Depois entregou uma notícia sobre o tema que foi

analisando com os alunos e deu-lhes uma proposta de trabalho de Matemática, com várias situações problemáticas em que os alunos as foram resolvendo seguindo a explicação da estagiária.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Nas aulas desta manhã observou-se um uso dos meios informáticos disponíveis na sala. Segundo o Conselho Nacional de Educação (1994), “afigura-se-nos o óbvio que os meios de comunicação modernos serão crescentemente solicitados ao desempenho de tarefas educativas no âmbito da conhecida trilogia de funções cometidas à comunicação social: entreter, informar e educar.” (p. 97).

Durante, a minha aula fiz uso de várias aplicações informáticas. Jonassen (2007) defende “a utilização de determinadas aplicações informáticas como ferramentas cognitivas para fomentar e promover a qualidade de pensamento diversificado nos alunos.” (p. 15). Desta forma as aplicações utilizadas têm que ser adaptadas e pensadas para o contexto de sala de aula.

No decorrer da aula fiz uso do quadro interativo. Este objeto na sala de aula proporciona bastante satisfação aos alunos. Gerard et al. (1999) (citado por Meireles, 2006), referem que “o uso do quadro interactivo aumenta a alegria e motivação nas aulas para professores e alunos, ao permitir um uso mais variado e dinâmico dos recursos” (p.12).

Nesta aula também pedi aos alunos que consultassem o dicionário. Segundo Recasens (1990), “está comprovado que o achado, os primeiros achados, de uma palavra no dicionário é algo que fascina (...) Tratemos de aproveitar esse interesse para que desde o 3.º ano comecem a adquirir prática na procura de palavras no dicionário.” (p. 101).

### **Segunda-feira, 18 de junho de 2012**

Nesta manhã dirigi-me à sala do 2.º ano, pois esta era a sala onde iria realizar a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional. Os alunos estavam a realizar fichas de Matemática e Língua Portuguesa. Depois dirigiram-se para o recreio mais cedo.

Iniciei a minha prova às 11 horas começando com Língua Portuguesa. Distribui um texto pelos alunos com a biografia do Walt Disney. Fiz a leitura modelo do texto e de seguida pedi a alguns alunos que fizessem a leitura do texto. De seguida distribui cartões com A, B, C, D. Apresentei várias questões sobre o texto com várias hipóteses utilizando uma apresentação em diapositivos. Às questões os alunos levantavam a

hipótese que consideravam correta. Entre elas fui dando algumas informações aos alunos como também mostrando alguns vídeos e imagens.

Depois referi qual o tipo de texto apresentando e fui fazendo questões aos alunos para que analisassem o texto de forma a verificar várias características desse tipo de texto.

De forma a introduzir o tema de Estudo do Meio, pedi aos alunos que olhando para o texto identificassem quais os meios de comunicação que apareciam no texto. Estes responderam e disseram se os mesmos eram meios de comunicação pessoais e sociais. Neste sentido, lembrei o que eram meios de comunicação, fazendo a distinção entre pessoais e sociais.

Falei um pouco acerca do cinema de forma a falar sobre o cinema de animação. Questionei os alunos sobre como pensavam que eram feitos os desenhos animados. De seguida, dei a conhecer aos alunos algumas invenções que permitiram o aparecimento dos desenhos animados. Desta forma mostrei aos alunos um Thaumatrope, Phenakistoscope e um Flip book. De seguida expliquei e mostrei vídeos de como se fazem os desenhos animados.

Passando para a área da Matemática entreguei um exemplar de cada moeda e nota para pagarem, com dinheiro certo, o preço dos bilhetes de cinema.

Entreguei uma proposta de trabalho com uma situação problemática de lógica e vários autocolantes com personagens da Disney. Os alunos leram a pista da situação problemática para descobrir em que lugar estavam sentados os personagens na sala de cinema. Fui acompanhado a situação problemática fazendo a mesma num placar, utilizando imagens de tamanho maior.

Depois de resolvido o problema, fui com os alunos para uma sala do jardim-escola para realizar um jogo intitulado “quem é quem”. Cada criança recebeu um cartão, com uma imagem de uma personagem de desenhos animados, aleatoriamente sem mostrar aos colegas o seu cartão. Expliquei as regras do jogo. E assim, ao som da música as crianças começaram a circular pela sala fazendo gestos para imitar a personagem presente no seu cartão. Quando a música parou os alunos dirigiram-se para perto dos colegas que pensavam que tinha a mesma personagem. O primeiro grupo a reunir todas as pessoas com a mesma imagem e a sentar-se no chão ganhava o jogo.

Neste momento as professora que assistiram à aula saíram e eu levei os alunos de volta à sala.

Na parte da tarde deste dia encontrei-me com as duas professoras da prática pedagógica e com a professora da sala para estas darem o seu parecer sobre a minha aula. Por voltas das 17 horas, todas as pessoas que realizaram a sua prova, reuniram-

se numa sala com os professores de prática pedagógica para receberem a sua classificação.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Ao longo desta aula tentei criar situações que os alunos não estão habituados a ver inseridas em sala de aula pois, tal como referem Ponte et al. (2000), “é necessário que o professor estimule o interesse dos alunos que irá enriquecer as interacções estabelecidas”. E foi notório observar que os alunos estiveram bastante interessados, participativos e empenhados durante toda a aula.

Uma preocupação que deve estar presente na preparação das aulas é a motivação dos alunos. Tal como afirma Carita *et al.* (1998):

independentemente da metodologia de trabalho de cada professor ou dos conteúdos curriculares de cada disciplina que lecciona, a questão da motivação deve ser uma preocupação constante, comum a todos aqueles que no seu dia a dia “vivem” o processo ensino/aprendizagem. (p. 43).

Ainda segundo os mesmos autores, “um aluno motivado consegue uma maior concentração e persistência nas tarefas escolares e que, aliás, obtém uma maior satisfação, quando finalmente atingir os objectivos estabelecidos”. (p.43)

A motivação surge como uma referência importante para que o processo de ensino/aprendizagem decorra de uma forma positiva e marcante.

Neste sentido High (2010), solicita que o professor “valorize os seus alunos e faça-os sentirem-se valorizados.” (p.90).

Pretendi que os alunos estivessem ativos e fizessem parte constante da aula, tendo interagindo com os mesmos. Para High (2010), “os professores orientam e os alunos descobrem.” (p.120). Para isto fui sempre questionando e pedido participação dos mesmos. Segundo o mesmo autor, o professor deve fazer “perguntas para orientar os alunos até aos seus objectivos de aprendizagem.” (p.122). As perguntas tem que fazer sentido para o decurso da aula, o mesmo autor afirma que “perguntas certas, mantendo o curso da aprendizagem, alcançando os objectivos de ensino, então o seu objectivo de aula vai ser atingido com uma taxa de progresso constante.” (p.133).

Ao longo da aula fui interligando os temas pois, seguindo o pensamento deste autor, “a grande ideia é que alguns aspectos das disciplinas façam ligações naturais com outras disciplinas e fará mais sentido para os alunos se forem ensinadas em simultâneo.” (p.55). Desta forma pretendi que a aula fosse motivadora, interessante e importante nas aprendizagens dos alunos.

### **Terça-feira, 19 de junho de 2012**

Os alunos realizaram a prova de avaliação de Estudo do Meio. Depois do recreio uma estagiária entregou um excerto de texto do livro “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry. Depois de fazer a leitura modelo do texto e de solicitar aos alunos que lessem, organizou 4 grupos que tinham que responder a várias questões de gramática.

Terminada esta atividade a professora entregou parte de uma ilustração de Bordalo Pinheiro para que os alunos continuassem e colorissem para a apresentação de um livro.

#### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os alunos realizaram a prova de avaliação de Estudo do Meio. As fichas de avaliação formativa são instrumentos importantes para o professor. Segundo Pereira (2002), este tipo de avaliação “é essencial para o professor determinar a cada momento como prosseguir” (p.115). Através delas, o professor tem maior consciência das aprendizagens que os alunos adquiriram e consegue preparar melhor o que tem que transmitir a seguir, adotando outras estratégias.

### **Sexta-feira, 22 de junho de 2012**

Neste dia uma estagiária deu aula sobre gráficos de barras. Começou por perguntar aos alunos o número do seu agregado familiar. Os alunos organizaram esses dados numa tabela e de seguida construíram um gráfico de barras.

Depois do recreio os alunos, na sala, ficaram a ler livros.

Neste dia permaneci na escola durante todo o dia para ajudar na preparação da festa de finalista do 4.º ano, pois nessa noite os pais iriam jantar no jardim-escola e assistir a apresentações preparadas pelos alunos.

#### **Inferências e Fundamentação teórica**

Os alunos nesta aula, por não terem nenhuma atividade para realizar, a professora disse para lerem um livro. Segundo Pennac (2010), “o verbo ler não suporta o imperativo.” (p.11). Sobre este assunto Rosseau (citado por Pennac, 2010) afirma que “a leitura é o flagelo da infância, e quase que o único modo de a ocuparmos. (...) A criança não tem interesse nenhum em aperfeiçoar o instrumento sirva para o prazer, rapidamente se interessará, que queiramos quer não.” (p. 51). Pennac (2010) comenta a constante frase “é preciso ler, é preciso ler...” e propõe: “se em vez de exigir a *leitura*

o professor decidisse de repente *partilhar* o seu prazer de ler?” (p. 77). Este mesmo autor afirma que a criança “continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas” (p. 53).

A leitura de facto é muito importante, segundo o mesmo autor, “na leitura, é necessário *imaginar* tudo (...) a leitura é um acto de criação permanente.” (p. 24) e “a toda a leitura preside, por mais inibida que seja, o *prazer de ler*” (p. 41).

Neste dia tivemos oportunidade de organizar a festa para os finalistas do 4.º ano e para os pais que iriam estar presentes. Como já foi referido em inferências anteriores é importante a relação família escola. Canavarro et al. (2001) diz que “a comunicação família-escola deve ser o mais directa possível. É importante que tenham consciência que na comunicação além da transmissora de informação, existe a definição de uma relação.” (pp. 75-76)

A vantagem da participação dos pais na escola, segundo os mesmos autores, é que essa participação reflete-se nos alunos “quando a escola e a família mantêm uma relação de colaboração, as regras dos dois ambientes educativos são congruentes, os pais envolvem-se mais no percurso escolar dos filhos e o aluno percebe uma maior continuidade entre os objectivos da escola e dos seus familiares.” (p. 78). As vantagens para o professor, segundo os mesmos autores, refletem-se em “menos problemas com os alunos e maior satisfação com o seu trabalho quando existe uma boa relação família-escola. ” (p. 78). A vantagem para a família e pais, é a de que quanto mais envolvidos estão na escola “têm sentimentos mais positivos acerca da escola e consigo mesmos, um maior apreço pelo seu papel e uma percepção mais satisfatória da sua relação com os filhos.” (p. 78-79).



## **1.5. 5.ª Secção: 3.º ano**

### **1.5.1. Caracterização do local do Seminário de contacto com a realidade educativa**

Este Jardim-Escola pertence à Associação de Jardins-Escola João de Deus. Localiza-se na cidade de Tavira, na freguesia de Santa Maria, na localidade do Mato Santo Espírito, na Rua Gaspar Corte Real, n.º 9A. Fica numa urbanização recente e muito tranquila, no limite da zona urbana da cidade de Tavira e muito próximo da freguesia da Conceição, onde há acesso aos transportes públicos e onde existem, atualmente, 3 cafés, 1 restaurante (com caixa multibanco) e 2 parques infantis, um deles mesmo em frente ao jardim-escola. Esta urbanização é maioritariamente habitada por casais novos que, aqui, decidiram comprar um apartamento ou construir uma vivenda.

Este jardim-escola abriu a 1 de setembro de 2008 tendo recebido, pela primeira vez, a 2 de setembro, as crianças de todas as valências.

É um edifício recente constituído por dois pisos. O piso 0, com as zonas de: secretaria, Creche, Pré-Escolar, ginásio, balneários, recreios (cobertos e descobertos), salão, WC's, refeitório e cozinha (com várias salas em anexo, nomeadamente a lavandaria, as despensas, entre outras) e o Piso 1, onde se encontram as zonas do 1.ºCiclo, sala de isolamento, de professores, de reuniões, biblioteca, WC`s, bancada superior do ginásio e recreio descoberto.

Muitas crianças que frequentam este jardim-escola, assim como algumas funcionárias, continuam a habitar nesta mesma urbanização, o que faz com que este jardim-escola ainda esteja mais diretamente ligado à população residente na mesma.

Devido à sua localização geográfica e ao facto de ser a única Instituição Particular de Solidariedade Social, desde Tavira até Vila Real de Santo António, com as três valências: Creche, Pré-Escolar e 1.ºCiclo, é frequentada, também, por crianças dos concelhos de Castro Marim e de Vila Real de Santo António. No entanto, a maioria da população escolar é oriunda das duas principais freguesias do concelho de Tavira: Santa Maria e Santiago.

Este jardim-escola, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social, não pertence a nenhum território educativo de intervenção prioritária mas, inclui no seu horário de funcionamento, atividades de tempos livres.

Nele existem 3 valências, havendo 3 turmas na Creche, 3 turmas no Ensino Pré-Escolar e 4 turmas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O seu regime de funcionamento é normal, decorrendo as atividades da Creche entre as 8h e as 19h, no Pré-Escolar entre as 9h e as 12h30m, de manhã e as

14h30m e as 16h30m, de tarde. As do 1º Ciclo decorrem entre as 9h e as 13h, de manhã e as 14h30m e as 17h, de tarde.

A abertura faz-se às 8h e o encerramento às 19h, diariamente e para todas as valências, para que se possa dar maior apoio às famílias das crianças.

### **1.5.2. Caracterização da turma**

A turma é composta por 27 alunos, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Observei que a turma, no seu geral, tem um comportamento adequado à sala de aula. Também foi possível aferir que a turma tinha uma boa organização de trabalho. Nesta turma havia um caso específico de um dos alunos, ter entrado pela primeira vez no ensino português, vindo do ensino espanhol. No entanto este acompanhava a restante turma, tendo-se habituado bem.

### **1.5.3. Caracterização do espaço**

A sala é composta por 30 mesas expostas em três filas, lado a lado duas a duas. À frente das mesmas encontra-se um quadro de giz. Pela sala encontra-se alguns cartazes e trabalhos realizados pelos alunos.

De outro lado da sala, encontra-se um armário com os dossiês, capas e livros dos alunos, materiais e livros. Ao lado desde esta um lavatório e um copo para cada aluno, que é utilizado para os alunos beberem água.

À frente do mesmo encontra-se a secretária da professora. No fundo da sala um armário com livros que os alunos retiravam quando não tinham tarefas para realizar.

### **1.5.4. Rotinas**

Esta turma à semelhança das turmas do Jardim-Escola João de Deus da Estrela nas quais realizei o estágio profissional I e II, tem como rotinas o acolhimento, a roda e o recreio das 11 horas às 11 horas e 30 minutos.

Por o período de observação ser das 9 horas às 17 horas, também podemos verificar que os alunos todos os dias às 13 horas se dirigem para o refeitório para almoçar. Durante este tempo existe sempre um professor a controlar. Quando as crianças acabam de comer dirigem-se para o espaço do recreio onde ficam até às 14 horas e 30 minutos de seguida dirigem-se para a sala de aula e às 17 horas voltam para a cantina para lancharem.

### 1.5.5. Horário de turma

Quadro 6 – Horário do 4.º ano

| Horas            | 2ªFeira                           | 3ªFeira   | 4ªFeira                                    | 5ªFeira           | 6ªFeira                            |
|------------------|-----------------------------------|---|--|-------------------|------------------------------------|
| 9h00m<br>11h00m  | Língua Portuguesa                 | Matemática  | Língua Portuguesa                          | Matemática        | Língua Portuguesa                  |
| 11h00m<br>11h20m | Recreio Orientado e Livre         |   |  |                   |                                    |
| 11h20m<br>12h30m | Matemática                        | Língua Portuguesa                                 | Matemática                                 | Língua Portuguesa | Matemática                         |
| 12h30m<br>13h00m |                                   |   |  |                   |                                    |
| 13h00m<br>13h30m | Higiene/Almoço                    |   |  |                   |                                    |
| 13h30m<br>14h30m | Recreio Orientado e Livre/Higiene |   |  |                   |                                    |
| 14h30m<br>15h00m | Biblioteca                        | Estudo do Meio (Ensino Experimental das Ciências) | Estudo do Meio (História de Portugal)      | Inglês            | Estudo do Meio                     |
| 15h00m<br>15h30m | Expressão e Educação Plástica     |   | Exp. e Ed. Musical/<br>Exp. e Ed Dramática | Estudo do Meio    | Expressão e Educação Físico-Motora |
| 15h30m<br>16h00m |                                   |   |  |                   | Formação Pessoal e Social          |
| 16h00m<br>16h30m |                                   |   |  |                   |                                    |
| 16h30m<br>17h00m |                                   |   |  |                   |                                    |

### 1.5.6. Relatos diários

#### Segunda-feira, 27 de fevereiro de 2012

Neste dia fomos recebidos pelas diretoras do Jardim-Escola com as quais pudemos conversar. De seguida dirigimo-nos à sala onde iríamos estar durante a semana.

Na sala de aula os alunos falavam com a professora acerca do seu fim-de-semana e, no final, apresentaram-se individualmente.

De seguida a professora fez revisões de alguns conteúdos gramaticais e escreveu alguns exercícios no quadro que os alunos passavam para as suas folhas e resolveram. A professora, enquanto a turma estava a resolver estes exercícios, ia chamando alguns alunos para outra mesa para os ajudar nos erros que tinham dado anteriormente em trabalhos. Terminada a resolução destes exercícios a professora realizou um ditado de palavra com o dígrafo “lh”.

Depois do intervalo a professora deu uma ficha aos alunos com situações problemáticas, exercícios de cálculo mental por 10, 100 e 1000; e divisões para os alunos realizarem.

Depois do almoço, os alunos foram para a biblioteca da escola. Todos se sentaram à vontade num tapete e outra professora fez a leitura de um livro que falava sobre o tema “a morte”. No final os alunos fizeram algumas questões e cometários acerca do livro.

Acompanhados pela mesma professora os alunos voltaram para a sala de aula, onde fizeram numa folha A3 um desenho com lápis de carvão com a regra de não puderem utilizar a borracha. Esse desenho foi colorido utilizando aguarelas. No decorrer da atividade a professora colocou um Cd de música a tocar.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Segundo Bastos (1999), “a biblioteca de escola pode constituir-se como o grande motor no fomento da leitura e de actividades com ela relacionadas. Pela sua proximidade face ao aluno, por se tratar de um espaço familiar, pode criar, se o seu trabalho for consciente e sistemático, um importante foco de promoção do livro.” (p. 295).Torna-se assim evidente este espaço no horário escolar para os alunos estarem na biblioteca e terem contacto com o livro.

Bastos (1999), ainda refere citando o Ministério da Educação, que:

as bibliotecas escolares devem constituir recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínio tão importantes como a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, as competências de informação e aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística. (p. 295-296).

Para Magalhães (2000), as bibliotecas escolares são essenciais pois, “é importante prover todas as crianças, principalmente as que não têm tais oportunidades em suas casa, de situações de interacção com a literatura favoráveis, diversas nos seus objectivos e muito frequentes.” (p. 70).

As bibliotecas, por serem um espaço distinto assumem um ambiente favorável ao encontro com o livro. Como afirma Veloso (2002) “defendemos que o querer ler é crucial para a construção de leitores e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança.” (p. 26).

Neste espaço é necessário criar uma atmosfera positiva, pois como expressam Teberosky e Colomer (2003) “estabelecer uma situação afectiva e descontraída faz com que as crianças sintam que ler livros é uma das actividades que os adultos realizam, que pode ser partilhada de forma prazerosa ou interessante” (p. 176).

Para além do ambiente e da relação criada em torno da biblioteca é necessário formar atividades e estratégia onde se possa motivar os alunos para a leitura. Pois como refere Cadório (2001), “apesar da biblioteca ser um local onde há livros, o que não se quer é que ela seja meramente um depósito, mas um local dinâmico, onde os livros são vividos activamente.” (p. 53). Para isso Díaz (1997), (citado por Cadório, 2001), “considera três os mecanismos que podem estimular a intencionalidade da leitura: motivação, interesse e hábito.” (p. 22).

Por estes motivos deve-se levar a criança a encontrar motivação na leitura e ajudá-la a criar hábitos de leitura.

Os alunos depois da ida à biblioteca foram para a sala onde fizeram um desenho. Segundo Sousa (2003), “não interessa que pinte «bem», mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do acto de pintar.” (p. 228). Esse desenho foi colorido utilizando aquarelas. Segundo o mesmo autor a aquarela “é uma técnica de fácil utilização, em que os pigmentos são diluídos em água, usando-se um aglutinante ligeiro (...), proporcionando cores muito ténues e transparentes.” (p. 234). Verificou-se que as atividades de expressão visual são motivantes para a criança e importantes no seu desenvolvimento.

### **Terça-feira, 28 de fevereiro de 2012**

Os alunos começaram este dia por resolver várias situações problemáticas. De seguida, à semelhança do que foi feito no dia anterior, a docente, foi chamando alunos para corrigirem alguns erros dados em fichas feitas noutros dias.

Depois do recreio os alunos fizeram a correção de uma prova de aferição que tinham realizado anteriormente de forma a treinarem para as provas de aferição que irão realizar no próximo ano letivo.

Depois do almoço os alunos tiveram Estudo do Meio onde a professora explicou a diferença entre folha caduca e folha persistente. Depois a professora escreveu um pequeno resumo sobre a matéria para os alunos passarem para o caderno.

No final do dia a professora distribuiu copos com fluor por cada aluno, para estes bocejarem durante 1 minuto. De seguida foram para o refeitório para o lanche.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Verificou-se que a professora da sala, depois de corrigir os trabalhos dos alunos, os entrega novamente para estes verem os seus erros e corrigirem-nos, podendo pedir ajuda à professora, para retirar dúvidas. Para Pais e Monteiro (1996) “o erro pode

consistir uma fonte de informação tanto para o professor como para o aluno e deve ser encarado como uma ocorrência natural da aprendizagem.” (p. 30).

No sentido do erro ser fonte de informação não deve ser encarado negativamente.

A este respeito Pais e Monteiro (1996) afirmam:

que o caminho mais eficaz não passa pela punição dos erros cometidos, mas pela sua análise e pela sua utilização com sentido pedagógico. A análise dos erros deve ser encarada com duas finalidades principais e complementares: diagnosticar as dificuldades, identificando-as e descobrindo as suas causas; e encontrar formas adequadas em função das causas; e encontrar formas adequadas de actuação em função das causas identificadas. (p. 30).

Segundo Perrenoud (citado por Pais e Monteiro, 1996), “a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuo e avanços; um individuo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões” (p. 29).

Desta forma é necessário que o professor encare o erro positivamente, sendo este uma fonte de informação que permite encontrar formas de resposta a uma adequada atuação.

#### **Quarta-feira, 29 de fevereiro de 2012**

Neste dia a professora distribuiu uma parte de uma notícia por cada aluno. Estes leram e passaram para uma folha várias questões, escritas no quadro pela professora. Depois de responderem às questões os alunos foram para o recreio.

Depois do recreio um estagiário deu aula de Matemática, utilizando o 5.º Dom de Fröebel. Através da explicação do estagiário os alunos fizeram a construção, intitulada “Poço”.

A partir desta construção, colocou várias perguntas de cálculo mental. No final propôs aos alunos que resolvessem uma situação problemática de lógica.

Depois do almoço, o estagiário deu aula de História de Portugal, onde falou com os alunos sobre o Condado Portucalense. Os alunos mostraram-se bastante interessados na aula fazendo várias perguntas sobre o assunto, às quais o estagiário prontamente respondeu.

De seguida o professor de Expressão Musical entrou na sala de aula e, com o auxílio da sua guitarra, tocou várias músicas que os alunos acompanharam, cantando. Os alunos ainda tiveram oportunidade de tocar algumas músicas com a flauta.

Terminada a aula os alunos dirigiram-se ao refeitório para lanchar.

## **Inferências e Fundamentação teórica**

É pertinente o professor utilizar vários tipos de textos na disciplina de Língua Portuguesa, pois como refere Magalhães (2008), se os alunos forem expostos a um “único tipo de texto, o aprendiz de leitor nunca se aperceberá da especificidade daquele que tem em mão. É do cruzamento entre leituras que nasce o leitor.” (p. 64).

Sobre este aspeto Bastos (1999), diz que “recorrendo não só aos livros mas também a críticas de jornais e revistas, etc., pode constituir uma maneira interessante de motivar os alunos para a leitura, ao solicitar-lhes um envolvimento variado e responsável.” (p. 287). Deste modo é importante o professor dar a conhecer aos alunos vários tipos de textos.

Pude observar que havia alunos bastante interessados e na disciplina de História de Portugal, como refere Roldão (1987), “a maioria dos alunos no final do Ensino Primário ou no Ensino preparatório manifesta uma grande apetência por começar a «dar História».” (p. 39). Roldão (1987), ainda nos remete para a pergunta “é assim tão importante que se «goste» de uma disciplina como a História; e porquê a História? (p. 41). A esta pergunta responde que “é sempre importante o aluno estar motivado para o que aprende, qualquer que seja a área de estudo.” (p. 41).

O estagiário deu o tema de História de Portugal conversando com os alunos. Segundo Proença (1990) o diálogo é:

considerado como uma importante estratégia de ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula, mas também porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interacção psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afectivo. (p. 93).

Em relação à atitude que o professor deve ter enquanto emissor Proença (1990), refere que este:

deve ser vivo e entusiasta; deve interessar-se pelos alunos e pelas actividades da aula; deve ser alegre, optimista; deve ser justo, democrático, compreensivo, amável, responsável, original; deve apresentar calma e sugestivamente o assunto da aula; deve evocar, através do diálogo, experiências anteriores e outras motivações que captem a atenção e o interesse dos alunos; deve utilizar o seu próprio comportamento como estímulo do diálogo (através do olhar, da movimentação, dos gestos e do tom de voz); (pp. 93-94).

Neste sentido, verificou-se que o estagiário teve estas atitudes ao longo da aula.

### **Quinta-feira, 1 de março de 2012**

Neste dia, a professora não estava presente e foi-nos pedido pela direcção da escola que ficássemos com os alunos. Durante este tempo contamos algumas histórias do autor António Torrado e ainda alguns contos tradicionais.

Depois entregamos, uma folha aos alunos para realizarem uma atividade deixada pela professora. Os alunos tinham que a partir de uma ilustração, com uma sequência de 5 imagens, elaborar uma expressão escrita.

Depois do recreio, a professora chegou e pediu que fizesse uma atividade com os alunos. Pude fazer com os alunos um *origami*, o qual colado numa folha, com as respectivas medidas, os alunos calcularam o perímetro. Ao lado desse *origami* os alunos desenharam um jardim, no qual colocaram medidas referidas por mim para assim calcularem o perímetro e a área do jardim. Depois do almoço os alunos tiveram uma formação sobre higiene oral e de seguida aula de Inglês.

Depois fiz várias questões, aos alunos, sobre as plantas de forma a rever toda a matéria abordada. Depois entreguei um protocolo experimental que foi lido e realizados cada um dos procedimentos. Esta prática consistia em plantar um feijão no algodão e posteriormente acompanhar o crescimento.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia os alunos realizaram uma expressão escrita através de imagens. Esta atividade é referida por Recasens (1990) e “trata-se de aproveitar as imagens, quer seja um cartaz, uma foto, um desenho ou uma anedota.” (p. 45). O autor refere que “no seguimento de várias observações e enumerações das crianças, uma delas fará a interpretação da imagem.” (p. 46).

O autor afirma que “é difícil delimitar se as actividades que se propõem são especificamente de leitura ou de expressão escrita; assim, cada um poderá utilizá-las conforme lhe convier.” (p. 45).

Desta forma podemos assumir que esta atividade potencializa a observação, a interpretação e a leitura de imagens e ainda permite o desenvolvimento da expressão escrita.

### **Sexta-feira, 2 de março de 2012**

Neste dia a professora entregou as composições, realizadas anteriormente pelos alunos, corrigidas e os alunos noutra folha copiaram a sua composição corrigindo os erros cometidos. Quando os alunos terminaram a tarefa foi-lhes entregue uma prova de aferição modelo para resolverem.

Depois do recreio, os alunos realizaram operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, que a professora iria corrigir para preencher as grelhas de avaliação.

Depois do almoço os alunos tiveram Expressão e Educação Físico-Motora no ginásio da escola. Começaram por fazer o aquecimento, de seguida a parte fundamental, onde realizaram exercícios com bolas de ténis e no final na parte do retorno à calma fizeram alguns alongamentos.

De seguida eu e o meu colega de estágio, a pedido da professora, fomos tirar fotocópias de fichas para os alunos. Permanecemos o resto da tarde na sala da diretora conversando com a mesma. Esta mostrou-nos o projeto de escola e deu-nos alguns conselhos para o início da carreira docente.

### **Inferências e Fundamentação teórica**

Neste dia tivemos oportunidade de ler alguns contos aos alunos. Segundo Rodari (1993), o conto serve à criança para “construir estruturas mentais, para estabelecer relações como «eu, os outros», «eu, as coisas», «as coisas verdadeiras, as coisas inventadas». Serve-lhe para criar distâncias no espaço («longe, perto») e no tempo («dantes-agora», «antes-depois», «ontem-hoje-amanhã»). ” (p. 164). O mesmo autor refere que “os contos oferecem um rico repertório de caracteres e de destinos, em que a criança descobre indícios da realidade que ainda não conhece, do futuro em que ainda não sabe pensar” (pp. 164-165). Durante o momento de leitura os alunos estavam motivados pedindo para ouvir mais histórias e ainda escolheram algumas histórias que queriam escutar.

Segundo Jesus (2002), a educação física serve para desenvolver a mente e a personalidade pois “conviver e colaborar com os amigos; conhecer os pontos fortes e fracos; ter iniciativa e responsabilidade; saber enfrentar dificuldades; criar hábitos e cuidados de higiene; cumprir regras.” (p. 12) fomentam este desenvolvimento.

Segundo Jesus (2002) esta área facilita também a educação corporal no sentido em que permite “desenvolver dos músculos; desenvolver as articulações, melhorar o funcionamento dos pulmões; melhorar o funcionamento do coração; melhorar a atitude corporal correta desenvolver ritmo e a expressão corporal e ensinar as técnicas base.” (p. 12).

Nesta aula foi feito também um jogo, em relação a este, o autor diz que “é através do jogo que a criança descobre o mundo que a rodeia, se integra na sociedade e com ela se relaciona e, principalmente, realiza as suas experiências. A criança aprende jogando e dessa forma o jogo vai influenciar decididamente a sua personalidade” (p. 61).

Para Rabinovich (2007) esta área torna-se uma parte importante para o desenvolvimento das crianças em virtude de desenvolver nelas “autonomia, segurança, domínio corporal e respeito às singularidades de cada criança” (pp. 27-28).

Segundo Jesus (2002), cabe à escola criar espaços para o desenvolvimento da prática da Educação física adequando os “procedimentos e conteúdos às características do desenvolvimento infantil de cada uma”. Importa, ainda, referir que as crianças, nesta faixa etária, já possuem um esquema corporal completo, tendo conhecimento de todo o seu corpo “podendo desempenhar a sua motricidade de maneira mais consciente” (p.56).

## **CAPÍTULO 2 – Planificações**



## **2.1. Descrição do capítulo**

Neste capítulo será apresentada numa primeira parte a fundamentação teórica acerca de planificação, pretendendo explicar o que é planificar, para que serve a planificação e qual a importância de planificar. O modelo de Planificação abordado será o modelo T de aprendizagem, que será devidamente explicado.

Numa segunda parte serão expostas algumas planificações baseadas no modelo T de aprendizagem que foram postas em prática em aulas durante o estágio profissional. Estas planificações serão acompanhadas da descrição das atividades realizadas e a explicação das metodologias e estratégias utilizadas com a devida sustentação teórica.

## **2.2. Fundamentação Teórica**

### **2.2.1. O que é planificar?**

A planificação informa sobre o que se pretende levar a cabo; estabelece a ligação entre objetivos gerais e outros mais específicos a eles ligados; define o tipo de aprendizagem que se pretende; prevê, antecipadamente, dificuldades e providencia os meios para as ultrapassar; conduz à seleção de estratégias, meios e materiais que se afiguram adequados aos objetivos em vista; prepara, antecipadamente, um plano de avaliação e elabora os instrumentos necessários; permite ultrapassar dificuldades e contribuir para o sucesso do ensino e da aprendizagem. (Ribeiro e Ribeiro, 1990).

Segundo Zabalza (2000), planificar “em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção. ” (p. 47). Para Escudero (1982, citado por Zabalza, 2000), planificar implica:

prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, 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 para as concretizar. (pp. 47-48).

Clark e Peterson (citados por Zabalza, 2000) assinalam dois modelos diferentes de tratar a planificação realizada pelos professores. A primeira segundo uma conceção cognitiva, “segundo a qual a planificação é uma actividade mental interna do professor” (p. 48). Ou seja, um processo psicológico através do qual a pessoa “visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções”. A segunda conceção mais externa em relação aos passos concretos que o professor vai dando quando desenvolve a planificação, “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão planificando”. No primeiro caso “o centro das atenções está no pensamento do professor, em como ele processa a informação para planificar.

Na segunda aceção, “o centro das tenções está na sucessão de condutas, nos passos que se vão dando”. (p. 48). Segundo o autor, as duas formas de pensamentos, dependendo da relevância e do modelo de planificação utilizado, “estão presentes em qualquer processo de planificação didática.” (p. 48).

Em relação ao processo Marger (1974), refere três perguntas que define como os eixos do esboço da instrução: “Para onde vou? Como chegarei ali? Como sei se cheguei?” (p. 48).

Planificar de uma forma geral é organizar, estruturar, prever, decidir, antecipar, definir (tempo, pessoa e espaço), recursos materiais e meios.

### **2.2.2. Porque se planifica?**

Clarck e Yinger (1979, citados por Zabalza, 2000), em relação à razão porque os professores planificam, entenderam agrupar esses motivos em três categorias:

os que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.; os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.; os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (p.48-49).

Peterson, Marx e Clark (1978, citados por Zabalza, 2000), relativamente aos aspetos a que os professores dão importância quando planificam, afirmam que “os professores dedicam a maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdos vão ensinar” depois “concentram o seu esforço na preparação dos processos instrutivos, isto é, que estratégias e actividades vão realizar” e por último “dedicam uma escassa porção de tempo aos objectivos” (p. 54). Constatando desta forma que em vez de começar pelos objetivos e passar aos conteúdos faz-se o contrário.

### **2.2.3. Qual a importância de planificar?**

Zabalza (2000) refere que a importância de planificar “se centra em clarificar o *quê*, o *porquê* e o *como* se pretende desenvolver o ensino nessa escola e/ou aula concreta e como se podem modificar as previsões em virtude da marcha geral do processo.” (p. 51). O mesmo autor refere que durante a tomada de decisões da programação cruza-se um discurso pedagógico “que coisas valem a pena, que sentido formativo possuem as diferentes alternativas de trabalho das quais devemos seleccionar a mais adequada à formação que nos propomos guiar, como vamos integrar o educativo com o instrutivo, etc.” e o discurso técnico-didático “que aprendizagens, como as

organizamos, que materiais, como fazemos para que todo o processo seja integrado, funcional e eficaz etc.” (p. 51).

Como refere Zabalza (2000), existem modelos de planificação rígidos e prescritivos “em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o improvisado” (p. 55) Zabalza (2000) citando Zahorik (1970), refere que os professores que planificam desta forma “são menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos, poucas vezes as utilizando durante o desenvolvimento da aula”. (p.55).

Assim, o professor tem que ter a capacidade de organizar e reorganiza sempre que necessário a sua própria ação letiva e desta forma não existir uma adoção mecânica de um receituário. Esta capacidade, segundo Zabalza (2000), é imprescindível a um professor pois, “não existem métodos únicos de desenvolver o Programa a nível de escola, nem de aplicar a programação, realizada a partir do Programa, a nível de cada aula concreta.” (p. 52). Isto porque, como refere o mesmo “as características de cada situação, os sujeitos e a própria dinâmica gerada no processo escolar fazem com que a combinação de variáveis, e as consequências, sejam muito diferentes de uma escola para outra e de uma turma para outra.” (p. 52).

Torna-se importante planificar, pois há decisões a ser tomadas pelo professor fundamentadas “na informação real ou nas suas próprias conjecturas sobre os estudantes, conteúdos ou modelo de instrução. E das próprias limitações instrutivas.” (p. 52).

A este respeito Shavelson (1977, citado em Zabalza, 2000), afirma que “quando o professor dispõe de informação relevante para tomar decisões, baseia as suas decisões nessa informação. Porém, quando essa informação não existe ou não é relevante, baseia as suas decisões nas *crenças* que possui sobre a *educação ou ensino*.” (p. 52). Para Schroder (1979, citado por Zabalza, 2000), “o conhecimento que os professores têm do plano do curso (conteúdos fundamentais, métodos de trabalho e de intervenção, etc.) e a própria opinião acerca do mesmo (a sua relevância formativa, a sua importância no currículo) influenciam também a planificação;” (p. 52).

Para além das características exteriores ao professor que influenciam a planificação, esta também é influenciada pela experiência do professor. Como afirmam Bawden, Burke e Duffy (1979, citados por Zabalza, 2000), à medida que os professores aumentam a sua experiência didática “e estes se sentem mais competentes em algum método instrutivo, mais se centram nesse método: isto é, realizam planificações centradas nas *tarefas* instrutivas.” (p. 52). Em relação aos professores com menos experiência os mesmos autores referem que “por não possuírem um modelo didático assumido, centram a sua planificação em critérios mais gerais: planificação centrada em *crenças*.” (p. 52).

Apesar dos diferentes fatores presentes quando se planifica continua a ser importante a planificação levada a cabo pelo professor pois como afirmam Clark e Peterson (citados por Zabalza, 2000) a função principal desempenhada pela planificação na escola é a de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54) de forma a tornar o ensino mais eficaz.

#### **2.2.4. O que é o modelo T?**

O modelo T é uma forma de planificar uma aula, este apresenta uma visão global de todos os objetivos. Segundo Pérez (s.d.b), este modelo agrupa “os objetivos fundamentais (capacidades – valores)” e “objetivos complementares (destrezas e atitudes), com conteúdos (formas de saber) e métodos atividades gerais (formas de fazer)” numa visão global e panorâmica, numa só folha. (p. 7). Denomina-se Modelo T, pois, segundo Pérez (s.d.a), “tem forma de T ou modelo duplo T, porque consta de um T de meios (conteúdos e métodos/procedimentos) e outro T de objectivos (capacidades – destrezas e valores – atitudes).” (p. 40).

Este modelo, segundo Pérez (s.d.a), baseia-se em três teorias científicas ou teorias básicas da aprendizagem, “teoria do interacionismo social (Feuerstein), teoria do processamento da informação (Sternberg) e teoria da Gestalt.” (p. 40).

Conforme Pérez (s.d.b), curriculum é “uma selecção cultural”, sendo que a cultura social é convertida em cultura escolar. E, neste perspectiva, “a cultura escolar possui os mesmos elementos que a cultura”, e por isso afirma que o curriculum “indica as capacidades, os valores, os conteúdos e os métodos que os adultos querem que se aprendam na Escola”, sendo que estes devem estar presentes em todos os projetos e desenhos curriculares. (p. 7). Pérez (s.d.a), esclarece que os elementos fundamentais “são capacidades – destrezas e valores – atitudes” como objetivos e “conteúdos e métodos/procedimentos” como meios (p. 7). Sendo que o desenho curricular “implica a selecção dos ditos elementos e uma planificação adequada dos mesmos para leva-los para as aulas.” (p. 7).

#### **2.2.5. Como se faz o desenho curricular?**

Segundo o autor, o desenho curricular assenta em “programações ou planificações largas (um curso ou ano escolar) e curtas (mínimo três, máximo seis por ano ou curso).” (p. 38). Desta forma, existem dois tipos fundamentais de modelo T, segundo Pérez (s.d.b), “de sector ou subsector de aprendizagem (um por ano) e de unidade de aprendizagem (de três a seis por ano), que derivam do anterior.” (p. 7).

### **2.2.6. No que consiste uma planificação larga?**

Segundo Pérez (s.d.a), a programação ou planificação larga (um ano ou curso escolar), consta de avaliação inicial (I), Modelo T de área ou disciplina (II) e Modelo T de unidade de aprendizagem ou bloco de conteúdos (III) (3 a 6). (p. 38).

A avaliação inicial (I), “indica os conceitos prévios, esquemas prévios, estruturas prévias” e “destrezas básicas” que os alunos aprenderam anteriormente. (p. 39).

No modelo T de área ou disciplina (II), estão presentes os elementos, que se pretendem desenvolver, as capacidades – destrezas, que “indicam os objectivos cognitivos (três capacidades e quatro destrezas por capacidade)”; os valores – atitudes, “mostram os objetivos fundamentais afetivos (três valores e quatro atitudes por valor). Os conteúdos (conhecimentos), “apresentam-se em três ou seis blocos de conteúdos ou blocos temáticos (unidades de aprendizagem) que se pretende aprender ao longo do ano escolar. Cada unidade divide-se em entre três e seis distintas.” E os métodos/procedimentos, onde se apresentam “entre nove a dez métodos ou procedimentos gerais, como formas de fazer, para serem aprendidas no curso escolar.” (p. 40).

No modelos T de unidade de aprendizagem (bloco de conteúdo) (III) desenvolve de uma maneira mais detalhada e sequenciada, as unidades de aprendizagem os blocos de conteúdo do modelo T de área ou disciplina. Este apresenta-se com o “título do Modelo T de unidade de aprendizagem e temporalização (de 6 a 12 semanas), segundo a entidade da unidade.” (p. 40). Contém os “objetivos fundamentais em forma de capacidades – destrezas e valores – atitudes: seleccionam-se do Modelo T de área ou disciplina duas capacidades e três destrezas por capacidade e dois valores e três atitudes por valor.” (p. 40). Por último, identifica-se, os “meios para conseguir os objetivos: do modelo T de área ou disciplina seleccionam-se os conteúdos correspondentes e seus capítulos desenvolvem-se e aumentam entre três e seis subcapítulos. Os métodos/procedimentos concretizam-los de uma maneira mais detalhada e específica.” (p. 40). Em suma, a programação de unidade de aprendizagem ou bloco de conteúdo (3 a 6), segundo Pérez (s.d.a), consta de, “objetivos fundamentais (capacidades – destrezas e valores - atitudes), conteúdos significativos (...), atividades como estratégias de aprendizagem e avaliação por objetivos ” (p. 38). A avaliação por objetivos, segundo o mesmo, pretende, “avaliar os objetivos programados e seu nível de consecução, por meio de uma escala de observação sistemática, individualizada e qualitativa. Nela incluem-se as três capacidades – as quatro destrezas por capacidade do Modelo T de área ou disciplina. Com os três valores e quatro atitudes por valor do mesmo elabora-se outra escala de observação sistemática.” (p. 41).

### **2.2.7. No que consiste uma planificação curta?**

Segundo Pérez (s.d.a), para programações (planificações) curtas de unidade de aprendizagem, desenvolve-se o Modelo T de unidade de aprendizagem “e portanto o título e a temporalização são os mesmos.” (p. 41). O objetivo desta programação é, “articular e sequenciar os conteúdos (...), elaborar actividades como estratégias de aprendizagem e avaliar conteúdos e métodos em função dos objetivos.” (p. 41).

Segundo Pérez este modelo consta de objetivos fundamentais por capacidades – destrezas e valores – atitude, conteúdos significativos: actividades como estratégias de aprendizagem e avaliação por objetivos (por capacidades) de conteúdo e métodos/procedimentos. (pp. 41-42).

Os objetivos fundamentais estão incluídos pretendendo-se acrescentar alguns conteúdos e métodos. Apesar da redação destes objetivos o autor ainda indica que “ao trabalhar por estratégias de aprendizagem estas indicam-nos como conseguir esses objectivos que estão claros de uma maneira simplificada.” (p. 41).

Os conteúdos significativos incluídos “apresentam-se de uma maneira esquemática” em forma de “redes conceptuais, marcos conceptuais e mapas conceptuais pretendendo-se uma aprendizagem indutivo – dedutivo ou ao contrário”, favorecendo uma “aprendizagem construtiva e reconstrutiva”. O autor ainda refere que “os marcos e redes conceptuais são elaborados pelo professor e os mapas e esquemas conceptuais pelos alunos”. (p. 41).

As actividades como estratégias de aprendizagem são importantes neste modelo pois “num modelo de aprender a aprender ensinando a aprender, é necessário explicitar a forma de ensinar a pensar, desenvolvendo capacidades e valores.” Isto não é mais do que o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem nas quais “dizemos que determinadas atitudes (...) desenvolvem capacidades e valores.” (p. 42). O autor refere então que existem dois tipos de estratégias, “umas que desenvolvem destrezas, por meio de conteúdos e métodos/procedimentos (ensinam a pensar) e outras que desenvolvem para além de atitudes (potenciam afectividade), também por meio de conteúdos e métodos/procedimentos.” (p. 42).

Em relação à avaliação o autor refere que “a avaliação de objetivos e por objectivos só é possível se se organizam as actividades em forma de estratégia de aprendizagem orientadas ao desenvolvimento de capacidades e valores.” Neste sentido surge a avaliação de conteúdos e métodos/procedimentos em função dos objetivos. Segundo o autor são as estratégias de aprendizagem que “actuam como critérios de avaliação” (p. 42).

### **2.2.8. O que são estratégias de aprendizagem?**

O autor refere que as estratégias de aprendizagem são “um conjunto de passos de pensamento orientados para a solução de um problema.” O conjunto destes passos constitui uma estratégia e esta centram-se na tarefa a solucionar. O autor defende ainda que as estratégias são “centradas no sujeito que aprende.” (p. 9).

Estas estratégias podem ser estratégia para desenvolver capacidades (estratégia cognitiva) que segundo o autor “ é o caminho para desenvolver destrezas que, por sua vez, desenvolvem capacidades através de conteúdos e métodos.” (p. 9) e estratégias para desenvolver capacidades e valores (estratégia cognitiva e afectiva) “que é o caminho para desenvolver destrezas que desenvolvem capacidades e o caminho para desenvolver atitudes que desenvolvem valores, através de conteúdos e métodos.” (p. 9).

### **2.2.9. O que são capacidades e destrezas?**

Segundo Pérez (s.d.b), capacidades e destrezas, são “objectivos fundamentais e complementares” (p. 8).

Segundo o autor, capacidade “é uma habilidade geral, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo.” (p. 8). As capacidades podem classificar-se “cognitivas (intelectivas), de comunicação, psicomotoras e de inserção social.” (p. 8).

Destreza, segundo o mesmo, “é uma habilidade específica, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo. (p. 8).

A diferença de capacidade e destreza segundo Pérez é a de que “uma capacidade, habitualmente, costuma ser mais ampla que uma destreza, ainda que nem sempre.” e “uma capacidade actua sempre como fim e uma destreza como meio.” (p. 8). Desta forma um conjunto de destrezas constitui uma capacidade, sendo os objectivos complementares constituídos por destrezas. (p. 8).

### **2.2.10. O que são valores e atitudes?**

Segundo Pérez (s.d.b), valores e atitude são “objectivos afectivos gerais e complementares”. (p. 8)

Para o autor, atitude “é uma predisposição estável para ... cujo componente fundamental é afectivo. As atitudes desenvolvem-se na aula sobretudo por intermédio de técnicas metodológicas e condutas práticas. As normas e os conteúdos podem ajudar ao desenvolvimento de atitudes, mas não são subsidiárias dos métodos ou formas de fazer.” (p. 8).

Segundo o autor, valores, a nível didático, consideram-se conjuntos de atitudes, sendo os seus componentes “os mesmos que os de uma atitude, cognitivos, afectivos e comportamentais, ainda que o componente fundamental seja afectivo.” (p. 8).

A diferença entre um valor e uma atitude segundo o autor, a nível didático, é a de que “um valor, de modo geral, é mais amplo que uma atitude, ainda que nem sempre.” (p. 8). Sendo que “um valor actua sempre como fim e uma atitude actua como meio.” (p. 8).

#### **2.2.11. O que são os conteúdos?**

Segundo Pérez (s.d., b), conteúdos “são formas de saber reduzem-se fundamentalmente a duas: saber sobre feitos (saberes factuais) e saber sobre conceitos (saberes conceptuais).” (p. 9). “Os saberes conceptuais podem multiplicar-se em: princípios, sistemas conceptuais, teorias, leis, conceitos, hipóteses... e os saberes factuais em feitos, exemplos ou experiências.” (p. 9) Os currícula oficiais estão geralmente estruturados em forma de saberes conceptuais ou conteúdos conceptuais. Os conteúdos procedimentais são métodos ou procedimentos e os conteúdos atitudinais são objectivos em forma de valores e atitudes. Não obstante os saberes básicos escolares têm os mesmos componentes que o curriculum: capacidades e valores (objectivos) e conteúdos e métodos/procedimentos como meios.” (p. 9)

#### **2.2.12. O que são métodos e procedimentos?**

Segundo Pérez (s.d.a), métodos e procedimentos são uma forma de fazer. (p. 7) Sendo que um método, conforme Pérez (s.d.b), “é um caminho para...” (p. 9), ou seja é um caminho para um objetivo ou atividade geral. Segundo o autor, “quando o método se concretiza denomina-se de técnica metodológica ou actividade específica.” (p. 9).

Segundo o autor, procedimentos “significa o mesmo que método ou forma de fazer, ou uma estratégia de aprendizagem ou forma de desenvolver capacidades e valores” (p. 9).

### **2.3. Planificações**

Passo a apresentar os meus Planos de Aula de Língua Portuguesa, de Matemática e de Estudo do Meio, para alunos do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico 1º Ciclo, e as respectivas descrição das aulas e fundamentação teórica.

### 2.3.1. Planificação da área curricular de Língua Portuguesa

Quadro 7 – Planificação de Língua Portuguesa

#### Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Plano de aula

Área: Língua Portuguesa

|   |  |
|---|--|
| Professora: Patrícia<br>Ano: 2.º ano Turma: A<br>Duração: 60 minutos<br>Data: 24/4/2012 | Nome: Nádia Rodrigues<br>Ano: 1.º<br>Turma: ME1C<br>N.º: 7 |
|---|--|

| Conteúdos Conceptuais   |           | Procedimentos/Métodos   |  |
|---|-----------|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Escrita</li> <li>• Composição coletiva</li> </ul>  |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar acerca da expressão escrita;</li> <li>• Discutir com os alunos sobre os elementos necessários de uma história;</li> <li>• Referir e explicar a estrutura e constituintes de uma história;</li> <li>• Elaborar, a partir de um “quantos queres”, uma história;</li> <li>• Construir em conjunto uma história a partir de cartões com imagens;</li> <li>• Escrever essa história na ficha de atividade.</li> </ul> |  |
| Capacidades/Destreza  | Objetivos | Valores/Atitudes  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criatividade                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar textos</li> <li>• Inventar</li> </ul> </li> <li>• Comunicação                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar</li> <li>• Dialogar</li> </ul> </li> </ul> |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza bem as tarefas</li> <li>• Atenção</li> </ul> </li> <li>• Participação                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar</li> <li>• Colaborar</li> </ul> </li> </ul>   |  |
| Material  |           |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com imagens, ficha de atividade, quantos-queres.</li> </ul>  |           |   |  |

Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem  
 Plano Sujeito a alterações

Esta planificação refere-se a uma aula dada no 2.º ano do ensino básico, no dia 24 de abril de 2012, com o objetivo de realizar uma expressão escrita coletiva com os alunos. Como afirma Teberosky (2002), temos a ideia que a produção de textos escritos é “uma atividade individual, a ser realizada solitariamente, em oposição a uma atividade coletiva própria da fala, de uma conversa na qual diversos interlocutores constroem o discurso.” (p. 69). No entanto, como afirma o mesmo autor “a escrita coletiva não só é possível, mas é enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem, porque permite a realização de atividades diversas que supõem atividades linguísticas diferentes.” (p. 70).

Para Condemarín e Chadwick (1987), a composição “refere-se ao processo de estruturas as palavras de acordo com um plano organizado, a fim de elaborar uma mensagem efetiva e geralmente gramatical, ou um trabalho artístico, quer seja oral ou escrito.” (p.92 ou 209). Sim-Sim et al. (1997) diz que “a expressão escrita consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita.” (p. 29).

Iniciei a aula, falando com os alunos acerca das suas dificuldades quando realizavam uma expressão escrita de forma a discutir os elementos necessários na construção de um texto. Pois, como afirma Teberosky e Colomer (2003), “a produção de escritos permite à criança aceder ao modo de funcionamento do texto escrito e aprender sua estrutura.” (p. 112). Em relação ao processo do ensino, Barbeiro e Pereira (2007) referem que “a aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um reportório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão.” (p. 10).

Referi e expliquei a estrutura que um texto normalmente apresenta e quais os constituintes que podem estar presentes na expressão escrita. Sobre este aspeto, Sim-Sim et al. (1997) afirmam que a expressão escrita requer “o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas.” (p. 29). Neste sentido, os autores defendem que cabe à escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (p. 30).

Na aula estava planeado mostrar um “quanto-ques” que permitia construir várias histórias mas, devido ao tempo não foi necessário fazer essa atividade com os alunos. Neste sentido é importante referir que a planificação está sujeita às alterações.

De seguida, entreguei uma folha aos alunos, para estes escreverem a expressão escrita à medida que ia sendo realizada. Mostrei um conjunto de várias imagens que iriam ser o guia para a construção da história.

Por cada parte da história, existiam vários cartões, 6 por cada parte, desses os alunos escolheram 6 de cada conjunto.

Escolhidas as imagens, pedi aos alunos que fossem construindo uma história. Fui ouvindo as ideias de todos os alunos e dessas os alunos escolhiam a melhor. Segundo Rebelo e Atalaia (2000), “favorecer a criatividade da expressão verbal na aula implica maior exigência na atuação do mestre.” (p. 12). Durante este procedimento, tive que manter a organização e a disciplina na aula, de forma aos alunos exporem as suas ideias, mas conseguirem decidir a ideia final.

Como refere Teberosky (2002), fazer uma expressão escrita é uma tarefa que comporta “decisões sobre diferentes aspectos, tanto sobre a linguagem escrita como sobre as convecções e o modo de funcionamento do sistema alfabético de representação da linguagem” (p. 81). Para Barbeiro e Pereira (2007), as competências que são activadas para a produção de um documento escrito são a “competência compositiva, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; competência ortográfica, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.” (p. 7)

Neste sentido tive que ter em atenção não só as ideias dos alunos, mas também a forma como os alunos realizavam a construção do texto, a partir das suas ideias. Curto, Morillo e Teixidó (2007) salientam que “escrever e ler são actividades que servem para poder comunicar-se, para expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades”. (p.69).

Nesta atividade o trabalho foi realizado em grupo. Para Pato (1995), o trabalho em grupo “pressupõe uma activação potencial dos saberes, experiências e da intervenção de cada um dos alunos.” (p. 9). Ainda segundo o mesmo autor este tipo de trabalho “coloca cada aluno em relação dinâmica com os outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir.” (p. 9). Esta relação dinâmica pode, se bem dirigida, ter vantagens na aprendizagem dos alunos. Segundo o mesmo autor “são diversos e muito gratificantes os caminhos que se abrem com o trabalho de grupo, em direcção ao sucesso escolar.” (p. 10).

Por os alunos terem oportunidade de verbalizar o seu pensamento, clarificar as suas ideias, desmontar raciocínios e tirar dúvidas, citando o mesmo autor, torna-se “um contributo muito enriquecedor para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e de comunicação.” (p. 28).

Pato (1995) refere que durante o trabalho coletivo cabe ao professor:

Ordenar o dialogo entre os alunos da turma, fazendo respeitar os pedidos de intervenção, mas evitando a apropriação inconveniente do debate por parte dos elementos activos; promover a participação dos alunos mas tímidos (...); interpor questões complementares e pedir esclarecimentos aos grupos; levar os alunos a justificar raciocínios e a acrescentarem informação; centrar as discussões no fundamental, sem perder de vista os objectivos definidos pelas actividades; conduzir

o debate para a reflexão de aspectos que levantaram mais dificuldades, expor os erros, problematizar questões pertinentes surgidas nos grupos; impedir que o debate entre grupos se autonomize, ao ponto de o professor perder o controlo, (...) zelar pela qualidade das intervenções, (...) reconhecer o esforço, a perseverança e o empenhamento revelado, (...) rejeitar comportamentos indiciadores da competição entre grupos (pp. 66-67).

Barbeiro e Pereira (2007) referem que escrever em conjunto para aprender a escrever permite “apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto.” (p. 12). Esta colaboração, segundo os mesmos, “reflecte-se, por outro lado na vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento da participação.” (p. 12). Esta colaboração envolve os alunos e o professor.

Em suma, as composições coletivas são uma tarefa complexa quando realizadas por diferentes sujeitos, mas que permitem uma série de aspetos importantes a desenvolver.

### 2.3.2. Planificação da área curricular de Matemática

Quadro 8 – Planificação de Matemática

| <b>Jardim-Escola João de Deus – Estrela</b>   |  |  |
|---|--|--|
| Plano de aula   |  |  |
| Área: Matemática  |  |  |
| Professora: Ana H.<br>Ano: 4.º ano Turma: A<br>Duração: 1 hora e 30 minutos<br>Data: 4/11/2011  |  | Nome: Nádia Rodrigues<br>Ano: 1.º<br>Turma: ME1C<br>N.º: 8 |
| Conteúdos Conceptuais   | Procedimentos/Métodos  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ângulos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medir ângulos com o transferidor</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir o tema apresentando um powerpoint;</li> <li>• Definir o que é um ângulo;</li> <li>• Referir qual a unidade de medida utilizada para indicar a amplitude de um ângulo;</li> <li>• Dizer qual o instrumento utilizado para a medição da amplitude de um ângulo;</li> <li>• Classificar ângulos de acordo com a sua amplitude;</li> <li>• Explicar como se utiliza o transferidor;</li> <li>• Medir ângulos com o transferidor;</li> <li>• Traçar ângulos com o transferidor;</li> <li>• Realizar uma ficha formativa para consolidar os conhecimentos;</li> <li>• Responder a dúvidas colocadas pelos alunos;</li> </ul> |  |
| Capacidades/Destreza  | Objetivos  | Valores/Atitudes   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação espaço-temporal                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular instrumentos</li> <li>• Medir</li> </ul> </li> <li>• Classificação                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar</li> <li>• Observar</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esforço</li> <li>• Atenção</li> </ul> </li> <li>• Participação                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar</li> <li>• Colaborar</li> </ul> </li> </ul>   |  |
| Material  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação PowerPoint, ficha formativa, ficha informativa, ficha de apoio, material para compreensão da classificação de ângulos.</li> </ul>   |  |  |

Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem  
Plano Sujeito a alterações

Esta planificação refere-se a uma aula dada no 4.º ano do ensino básico, no dia 4 de novembro de 2011, com o objetivo de abordar a classificação de ângulos quanto à sua amplitude e explicar como se medem e traçam ângulos utilizando o transferidor.

Na aula, comecei por perguntar/explicar o que era um ângulo, o que era a amplitude de um ângulo, qual a unidade de medida utilizada na sua medição e qual o instrumento de medição que se utiliza.

A compreensão do que é um ângulo e a medição do mesmo, permite desenvolver capacidades de geometria. Como referem Abrantes et al. (1999), “a geometria é essencialmente um meio para a criança conhecer o espaço em que se move, pelo que se torna importante promover a aprendizagem baseada na experimentação e na manipulação.” (p. 67). Desta forma, durante a aula, fiz uso de alguns materiais para que os alunos colocassem a teoria em prática. Entreguei duas tiras de cartolina presas com um atache a cada um dos alunos. Como uma maior foi demonstrado aos alunos as várias amplitudes que pode ter um ângulo e como as designamos consoante a sua amplitude.

De seguida, através de uma apresentação *PowerPoint* mostrei aos alunos um esquema com as designações de cada ângulo consoante a sua amplitude e as medidas ou entre que medidas estes se apresentam. Segundo o autor anteriormente referido, torna-se essencial que os alunos “sejam capazes de medir ângulos e compreendam os diversos tipos de relação entre eles” (pp. 77-78).

Durante a aula fiz uso da, para os alunos conseguirem visualizar elementos do quotidiano onde podiam identificar vários ângulos e aferir que a amplitude do ângulo não depende do comprimento dos seus lados, mas da maior ou menor abertura entre eles. Abrantes et al. (1999) referem que “o recurso ao software dinâmico ajuda a criar ambientes propícios à investigação das relações existentes.” (p. 78). Os mesmos autores referem em relação ao uso de *software*, que este se for adequado permite “a visualização quase imediata das imagens geradas quando os alunos fazem conjecturas sobre propriedades e relações (...) a utilização dessas ferramentas computacionais favorece a formação de imagens mentais, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de visualização e raciocínio espacial.” (p. 72).

Falei sobre o transferidor e utilizando a mesma apresentação com animações os alunos observavam como se media um ângulo com o transferidor, acompanhando a apresentação os alunos tinham uma ficha de atividade em que mediam ângulos. Com a mesma apresentação os alunos também visionaram como se traçava um ângulo e seguindo explicações procederam ao exercício. Durante estes exercícios fui ajudando individualmente alguns alunos com mais dificuldades.

De seguida, entreguei uma ficha formativa com vários exercícios que foram realizados e corrigidos no quadro.



### 2.3.3. Planificação da área curricular de Estudo do Meio

Quadro 9 – Planificação de Estudo do Meio

| <b>Jardim-Escola João de Deus – Estrela</b>   |   |                  |
|---|---|------------------|
| Plano de aula   |   |                  |
| Área: Estudo do Meio  |   |                  |
| Professora: Patrícia<br>Ano: 2.º ano Turma: A<br>Duração: 60 minutos<br>Data: 17/4/2012   | Nome: Nádia Rodrigues<br>Ano: 1.º<br>Turma: ME1C<br>N.º: 7  |                  |
| Conteúdos Conceptuais   | Procedimentos/Métodos   |                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantas</li> <li>• Constituintes e funções                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Raiz</li> <li>• Caule</li> <li>• Folha</li> <li>• Flor</li> <li>• Fruto</li> </ul> </li> <li>• Experiência</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referir a importância das plantas;</li> <li>• Relembrar os vários constituintes da planta, colocando cada parte no quadro, a fim de montar uma planta completa;</li> <li>• Rever as funções de cada constituinte colocando um cartão com a função ao lado do constituinte respetivo;</li> <li>• Esclarecer dúvidas acerca das plantas;</li> <li>• Entregar o protocolo experimental;</li> <li>• Explicar a prática e os objetivos da mesma;</li> <li>• Distribuir o material necessário;</li> <li>• Ler os procedimentos e executá-los;</li> <li>• Prever o que vai acontecer;</li> <li>• Tirar conclusões acerca da experiência.</li> </ul> |                  |
| Capacidades/Destreza  | Objetivos   | Valores/Atitudes |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar</li> <li>• Analisar</li> </ul> </li> <li>• Experimentar                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular</li> <li>• Observar</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solidariedade                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar</li> <li>• Colaborar</li> </ul> </li> <li>• Tolerância                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber escutar</li> <li>• Apoio ao outro</li> </ul> </li> </ul>  |                  |
| Material  |   |                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Protocolo experimental, constituintes da planta em cartolina; cartões com a função de cada constituinte; material para experiência.</li> </ul>   |   |                  |
| Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem<br>Plano Sujeito a alterações  |   |                  |

Esta planificação refere-se a uma aula dada no 2.º ano do ensino básico, no dia 17 de abril de 2012, com o objetivo de fazer revisões sobre os constituintes da planta, as suas funções e realizar uma experiência. A principal metodologia utilizada nesta aula foi a metodologia de trabalho prático. Segundo Martins et al. (2007), a designação de trabalho prático “aplica-se a todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa” (p. 36).

Comecei por questionar e explicar aos alunos a importância das plantas. De seguida, perguntei aos alunos quais os constituintes que a planta pode apresentar e quais as funções desempenhadas por cada um. Ao longo destas explicações fui distribuindo pelos alunos o protocolo experimental e o material por cada um dos alunos.

A experiência tinha como objetivo aferir que a planta transporta a água até aos restantes constituintes. Os alunos leram os objetivos da experiência presentes no protocolo experimental, para posteriormente preencherem uma grelha de forma a verificar as suas conceções alternativas. Depois de preencherem pedi aos alunos que lessem as suas previsões. Segundo Martins et al. (2007), o trabalho prático não dever ser visto como o “fazer pelo fazer” mas sim que seja significativo não em termos de quantidade mas sim de qualidade para a reconstrução de ideias nos alunos. (p. 34). Segundo os mesmos autores, para que o trabalho prático tenha algum efeito sério na reconstrução das ideias dos alunos e no relacionamento de conceitos, os alunos precisam de interagir com ideias. Esta atividade despertou a curiosidade dos alunos, sendo necessário, segundo Martins et al. (2007):

“questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões” (p. 38).

Depois de verificar se cada aluno tinha o material necessário, pedi que lessem cada ponto dos procedimentos e estes foram executados. No final, os alunos visualizaram os resultados da experiência. Nesta fase da aula, fui questionando os alunos acerca do que aconteceu. Pois, como afirma Martins et al. (2007), “não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento.” (p.38). Cabe ao professor assim questionar, refletir, interagir com os alunos de modo a responder as suas perguntas.

De seguida, os alunos preencheram as conclusões no protocolo experimental. Essas conclusões foram lidas e foram esclarecidas algumas dúvidas dos alunos. No final, pedi aos alunos que fizessem uma pequena síntese da experiência e dos conteúdos abordados.

## **CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação**



### 3.1. Descrição do capítulo

Nesse capítulo será feita inicialmente uma abordagem fundamentada sobre a avaliação, respondendo aos seguintes pontos:

- O que é avaliar?
- Para que serve a avaliação?
- Quais as modalidades de avaliação?
- Quais as funções da avaliação?
- Escala de avaliação.

Após esta fundamentação serão expostos dispositivos de avaliação de três áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo Meio. Em cada uma destas áreas é feita a avaliação de atividades aplicadas durante o estágio profissional. Em cada uma das atividades é feita uma contextualização, uma descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, é apresentada a grelha de avaliação e a sua descrição, depois os resultados serão expostos através de um gráfico circular e a por último será feita uma análise do mesmo.

### 3.2. Fundamentação Teórica

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação é “uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é o motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos ao sucesso pleno do programa de estudos que seguem” (p. 338).

Segundo os mesmos autores, avaliar “corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantam dificuldades.” (p.337).

De acordo com Roldão (2008), avaliar:

é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução. (...) é indispensável criar mecanismos de acompanhamento do processo para o ir entendendo, acertando e reorientando no sentido desejado. (p. 41).

Em suma, a avaliação prepara, acompanha e regula o processo ensino-aprendizagem através das informações recolhidas. Tal como defende Perrenoud (citado por Estanqueiro, 2010), “é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.” (p. 83). Pois, como afirma Santos Guerra (1998) (citado por Roldão, 2008), a “avaliação permite saber (com maior ou menor rigor) se foram atingidos os objetivos definidos.” (p. 83).

Desta forma avaliar é um elemento que permite aferir se os objetivos propostos foram ou não atingidos. Tal como é referido no Despacho Normativo n.º1/2005, “a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.” (p. 71).

Importa ainda realçar, que conforme Fernandes (2005), “todas as atividades que se realizam em ordem, a obter informações que permitam decisões ou pontuações corretas no final da ação educativa, constituem a avaliação.” (p.139). Ou seja, não basta avaliar os resultados, é fundamental avaliar o processo a eles associado, como tal a avaliação do aluno é mais do que a atribuição de nota. Passa também por detetar os problemas/dificuldades de aprendizagem, para ajudar os alunos. Como afirma Pais e Monteiro (1996), a avaliação “informa do modo como os alunos evoluem e são receptivos às suas propostas didáticas, permitindo fazer ajustamentos, se necessário.” (p. 37).

Segundo o Despacho Normativo n.º1/2005, referente às finalidades da avaliação, é referido que a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” (Artigo 2.º, p. 71).

No mesmo Despacho Normativo é referido que a avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento. (Artigo 3, p. 71).

A avaliação incide, segundo o mesmo Despacho Normativo, “sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade.” (Artigo 4, p.71).

Em relação aos princípios da avaliação das aprendizagens e competências são definidos os seguintes princípios:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;

- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação. (Artigo 6, p. 72).

Segundo Zabalza (2005), a avaliação é uma componente básica do ensino e “a sua função curricular, é oferecer informação sobre o conjunto do sistema curricular.” (p. 15). Este refere-se “à natureza e aplicação prática de cada componente curricular, em si mesma considerada, como no que se refere ao funcionamento conjunto e à interação de todas as componentes.” (p.16).

De acordo como autor referido anteriormente, a avaliação possui objetivos gerais para cada um dos ciclos e específicos para cada disciplina ou área disciplinar. As finalidades consistem na recolha de informações e tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, a intervenção do professor, o papel do aluno no seu processo educativo e a melhoria da qualidade do sistema educativo (p.12).

A avaliação é uma componente essencial no ensino. Pretende-se que a avaliação das aprendizagens seja coerente, com princípios de igualdade de oportunidades e de sucesso para todos.

A avaliação é composta pela função de informação e esta entidade geral é desempenhada por três tipos de funções: diagnóstica, formativa e sumativa. No Despacho Normativo n.º 1/2005 são referidas como três modalidades: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

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.” (Artigo 18, p. 72). Esta pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo, articulada com a avaliação formativa. Esta modalidade tem o propósito de aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino e/ ou para decisões relativas à recuperação.

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação no ensino básico, como afirmam Pais e Monteiro (1996), “a avaliação deve ser praticada de forma integrada, contínua e numa perspectiva de regulação do ensino-aprendizagem. Nos programas em vigor, a tónica é posta na avaliação formativa” (p. 43).

Esta modalidade de avaliação, segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, “assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.” (Artigo 19, pp. 72-73). Esta avaliação “fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e

aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.” (Artigo 20, p. 73). Esta avaliação “é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores” (Artigo 21, p. 73).

Segundo Perrenoud (citado por Pais e Monteiro, 1996), a avaliação só é formativa se:

resultar numa forma ou outra de regulação da acção pedagógica ou das aprendizagens. (...) numa avaliação formativa no verdadeiro sentido da palavra não resulta sem uma regulação individualizada das aprendizagens. O que significa que a mudança das práticas de avaliação deve ser acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da turma, de uma atenção especial aos alunos com dificuldades. (...) Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram. (p. 45).

A avaliação procura contribuir para um melhoramento do processo ensino-aprendizagem. Tal como defende Cortesão (1993), a avaliação formativa compreende a “recolha e feedback de informação apropriada para uma sistemática e contínua revisão do decurso do processo, tendo em vista a melhoria”. (p. 44).

A avaliação sumativa “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.” (Artigo 24, p.73). Esta avaliação pode ser interna ou externa. Por a avaliação sumativa externa ser “da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação” (Artigo 41, p. 74), centrar-me-ei apenas na avaliação sumativa interna.

A avaliação sumativa interna “ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo” (artigo 26, p. 73) e é da responsabilidade e decisão do professor titular da turma em articulação com o respectivo conselho de docentes (artigo 27, p. 73). A avaliação sumativa interna tem como finalidades: “informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina/área disciplinar e áreas curriculares não disciplinares” e “tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno”. (Artigo 29, p. 73).

Como refere Ribeiro (citado por Pais e Monteiro, 1996), “a avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliação do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.” (p. 49). Pais e Monteiro (1996) reforçam estes aspetos afirmando que a avaliação sumativa constitui “um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.” (p. 49). Esta avaliação

ocorre no final do período ou ano letivo pois por ser um balanço final, só faz sentido efetuar-se, como refere Ribeiro (citado por Pais e Monteiro, 1996), “quando a extensão do caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo. (p. 49). Pelo facto de ter lugar no final poderá pensar-se que “já nada remedeia e para nada serve.” (p. 49). Mas Pais e Monteiro (1996), respondem a esta afirmação dizendo que “este tipo de avaliação complementa os restantes, desempenha uma função distinta das cometidas a outros tipos de avaliação, resolve problemas de ensino, ainda que numa dimensão diferente, e serve finalidades não acessíveis através da avaliação diagnóstico e formativa.” (p. 49).

Pais e Monteiro (1996) sustentam que a dificuldade de avaliar “advém sobretudo do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar. Por muito objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas.” (pp. 45-46).

De forma a tornar a avaliação o mais objetiva possível cabe à escola definir critérios. Conforme o Despacho Normativo n.º 1/2005, cabe ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento “de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação” sob proposta dos conselhos de docentes. (Artigo 15, p. 72).

Esses critérios segundo o mesmo Despacho, “constituem referenciais comuns na escola ou agrupamento, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma”. (Artigo 16, p. 72). Esses critérios devem ser divulgados aos diversos intervenientes. (Artigo 17, p. 72 ). Pais e Monteiro (1996) referem que esta divulgação é fundamental “que os critérios, as normas ou modelos segundo os quais as aprendizagens vão ser apreciadas sejam explicitados.” (p. 47). Esta divulgação afigura-se essencial pois segundo os mesmos autores “tanto o professor como o aluno devem saber as regras do jogo e perceber se jogam ou não o mesmo jogo. Só desta forma será possível orientar (e reorientar) a acção do professor e a aprendizagem do aluno.” (p. 47).

Os dispositivos aplicados no 1.º ciclo do Ensino Básico utilizam uma escala baseada numa escala de Likert, que vai de 1 a 5, com os seguintes parâmetros.

Quadro 10 – Escala de avaliação utilizada

|         |              |
|---------|--------------|
| 0 – 2,9 | Fraco        |
| 3 – 4,9 | Insuficiente |
| 5 – 6,9 | Suficiente   |
| 7 – 8,9 | Bom          |
| 9 -10   | Muito Bom    |

### **3.3. Avaliação da proposta de trabalho de Matemática**

#### **3.3.1. Contextualização**

A proposta de trabalho que passarei a avaliar em seguida foi proposta no dia 4 de outubro de 2011 ao 4.º ano do Ensino Básico. O tempo de duração da aula foi de 1 hora e 30 minutos e estiveram presentes vinte e quatro alunos.

Depois de abordar o que era um ângulo, quais as classificações consoante a sua amplitude e como se mede e desenha um ângulo com o transferido, entreguei primeiramente uma atividade para ajudar os alunos a traçar e a medir ângulo para auxiliar individualmente os alunos com mais dificuldades. De seguida, entreguei uma proposta de trabalho para aferir se os alunos tinham percebido os conteúdos abordados.

A proposta de trabalho encontra-se no anexo 1 para uma melhor perceção do que foi realizado. Os exercícios da proposta de trabalho incidiam sobre os conteúdos abordados: classificar ângulos observando uma imagem, perceber a que valores de amplitude corresponde cada uma das classificações e traçar e medir ângulos com o transferidor.

Para as cotações vou usar uma escala referida anteriormente que vai do fraco ao muito bom. Classifiquei a proposta de trabalho com valores qualitativos (Muito Bom; Bom; Suficiente; Insuficiente; Fraco).

#### **3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Classificar ângulos quanto à sua amplitude: pretende-se que o aluno visualize um ângulo e consiga classifica-lo quanto à sua amplitude.

Observar a imagem e preencher lacunas: pretende-se que o aluno consiga preencher lacuna conforme os ângulos apresentados na imagem.

Fazer a correspondência do termo de classificação de um ângulo com a sua definição: pretende-se que o aluno saiba de acordo com a classificação dada quais as amplitudes definidas para essa classificação.

Medir e traçar ângulos: pretende-se que o aluno consiga manusear o transferidor de forma a medir e traçar ângulos utilizando esse transferidor sendo rigoroso.

De seguida, transcreve-se o quadro 9 alusivo às cotações atribuídas aos critérios de cada parâmetro abordado.

Quadro 11 – Grelha de parâmetros e critérios de avaliação de Matemática

| Parâmetros   | Critérios   | Cotação | Cotação total |
|--|---|---------|---------------|
| 1.1. Classificar o ângulo quanto à amplitude formada   | Classifica corretamente o ângulo da imagem (ângulo reto)                    | 1       | 1             |
|  | Apresenta a resposta errada.  | 0       |               |
|  | Não responde  |         |               |
| 1.2. Classificar o ângulo quanto à amplitude formada   | Classifica corretamente o ângulo da imagem (ângulo obtuso)                  | 1       | 1             |
|  | Apresenta a resposta errada.  | 0       |               |
|  | Não responde  |         |               |
| 1.3. Classificar o ângulo quanto à amplitude formada   | Classifica corretamente o ângulo da imagem (ângulo agudo)                   | 1       | 1             |
|  | Apresenta a resposta errada.  | 0       |               |
|  | Não responde  |         |               |
| 2. Observar a imagem com vários ângulos e preenche corretamente as lacunas segundo o observado na imagem | Preenche as três lacunas corretamente                                       | 1       | 1             |
|  | Preenche duas lacunas corretamente  | 0,5     |               |
|  | Preenche uma lacuna corretamente  | 0,25    |               |
|  | Preenche incorretamente todas as lacuna                                     | 0       |               |
|  | Não faz   |         |               |
| 3. Identificar e associar os termos da classificação de ângulos com a respetiva definição                | Faz a correspondência correta dos cinco termos com as respetivas definições | 2       | 2             |
|  | Faz a correspondência correta de quatro termos com as respetivas definições | 1,5     |               |
|  | Faz a correspondência correta de três termos com as respetivas definições   | 1       |               |
|  | Faz a correspondência correta de dois termos com as respetivas definições   | 0,5     |               |
|  | Faz a correspondência correta de um termos com as respetivas definições     | 0,25    |               |
|  | Faz a correspondência incorreta de todos os termos                          | 0       |               |
|  | Não fez   |         |               |
| 4.1. Medir corretamente o ângulo, usando o transferidor  | Responde:<br>70°  | 1       | 1             |
|  | Esquece-se do símbolo:  | 0,75    |               |

|   |  |      |   |
|---|--|------|---|
|   | 70   |      |   |
|   | Utiliza o símbolo errado:<br>70g   | 0,5  |   |
|   | Apresenta a resposta errada  | 0    |   |
|   | Não responde   |      |   |
| 4.2. Medir corretamente o ângulo, usando o transferidor       | Responde:<br>60°   | 1    | 1 |
|   | Esquece-se do símbolo:<br>60   | 0,75 |   |
|   | Utiliza o símbolo errado:<br>60g/60°   | 0,75 |   |
|   | Apresenta a resposta errada  | 0    |   |
|   | Não responde   |      |   |
| 4.3. Medir corretamente o ângulo, usando o transferidor       | Responde:<br>120°  | 1    | 1 |
|   | Esquece-se do símbolo:<br>120  | 0,75 |   |
|   | Utiliza o símbolo errado:<br>120g/120°   | 0,75 |   |
|   | Apresenta a resposta errada  | 0    |   |
|   | Não responde   |      |   |
| 5. Traçar corretamente o ângulo pedido, usando o transferidor | Traça corretamente um ângulo de 98° para o lado indicado e é rigoroso no traço | 1    | 1 |
|   | Traça corretamente o ângulo para o lado incorreto                              | 0,75 |   |
|   | Não é rigoroso na apresentação do ângulo                                       | 0,5  |   |
|   | Traça incorretamente o ângulo  | 0    |   |
|   | Não responde   |      |   |

### 3.3.3. Grelha de Avaliação

De seguida, apresenta-se a grelha de avaliação da atividade de Matemática.

Quadro 12 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Matemática

|       | Questão | 1.1. | 1.2. | 1.3. | 2 | 3 | 4.1  | 4.2  | 4.3  | 5   | Total |                       |
|-------|---------|------|------|------|---|---|------|------|------|-----|-------|-----------------------|
|       | Cotação | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 1   | 10    |                       |
| N.º   | Alunos  |      |      |      |   |   |      |      |      |     |       | Avaliação qualitativa |
| 1     | A       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 1   | 9,25  | Muito Bom             |
| 2     | B       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 0,5 | 9,5   | Muito Bom             |
| 3     | C       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,5 | 8,75  | Bom                   |
| 4     | D       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0   | 8,25  | Bom                   |
| 5     | E       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0    | 0,75 | 0,75 | 0   | 7,5   | Bom                   |
| 6     | F       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 1   | 10    | Muito Bom             |
| 7     | G       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0   | 8,25  | Bom                   |
| 8     | H       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 1   | 10    | Muito Bom             |
| 9     | I       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 1   | 10    | Muito Bom             |
| 10    | J       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,5 | 8,75  | Bom                   |
| 11    | K       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 0,5 | 9,5   | Muito Bom             |
| 12    | L       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0   | 8,25  | Bom                   |
| 13    | M       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 1   | 10    | Muito Bom             |
| 14    | N       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 1   | 10    | Muito Bom             |
| 15    | O       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 1   | 10    | Muito Bom             |
| 16    | P       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 0,75 | 0   | 8,75  | Bom                   |
| 17    | Q       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 0    | 0   | 8     | Bom                   |
| 18    | R       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 1   | 9,25  | Muito Bom             |
| 19    | S       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 0,75 | 1   | 9,75  | Muito Bom             |
| 20    | T       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 0,75 | 0   | 8,75  | Bom                   |
| 21    | U       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,5 | 8,75  | Bom                   |
| 22    | V       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 1   | 9,25  | Muito Bom             |
| 23    | W       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 1   | 9,25  | Muito Bom             |
| 24    | X       | 1    | 1    | 1    | 1 | 2 | 1    | 1    | 1    | 1   | 10    | Muito Bom             |
| Média |         |      |      |      |   |   |      |      |      |     | 9,16  |                       |

### 3.3.4. Descrição da grelha

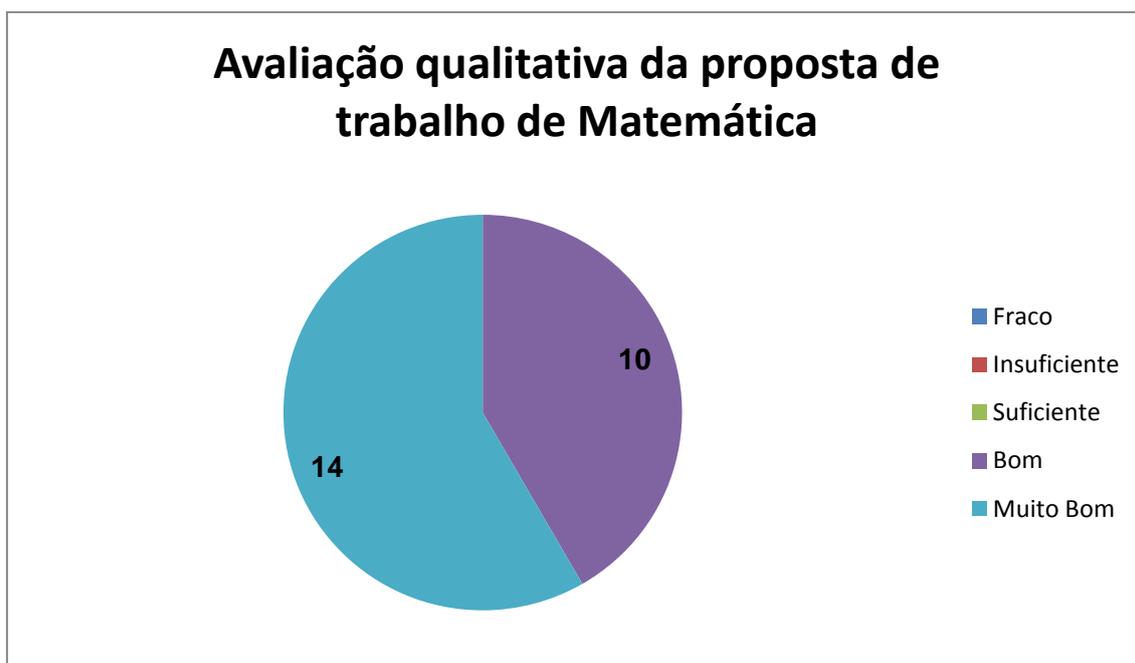
A grelha foi realizada para vinte e quatro crianças. Em relação às duas primeiras questões para classificar um ângulo, observei que todas as crianças classificaram corretamente os ângulos apresentados. Na terceira questão, para corresponder a classificação à definição correta, também todos os alunos fizeram a correspondência correta. No que diz respeito à medição de ângulos, verifiquei que 14 alunos não colocaram o símbolo correto ou se esqueceram de colocar o mesmo.

Conferi que em relação à questão para traçar o ângulo com a amplitude pedida utilizando o transferidor, 5 alunos não foram rigorosos quanto à medida do mesmo sendo que ultrapassar 3°. Foi possível também verificar que 7 alunos não conseguiram fazer o exercício.

A cotação mais baixa atribuída foi de 7,5 valores e a média aritmética observada arredondada às centésimas é 9,16 valores.

De seguida, pode observar-se o gráfico referente às pontuações das crianças.

### 3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular



*Figura 6 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Matemática*

### 3.3.6. Análise do gráfico

Através da leitura do gráfico, apresentado na figura 6, conclui-se que num total de 24 alunos, nenhum obteve a classificação de fraco, suficiente e insuficiente. Verifica-se que 10 alunos obtiveram a classificação de Bom e 14 alunos Muito Bom.

Nesta proposta de trabalho, a média quantitativa dos resultados foi de, aproximado às centésimas: 9,16 correspondendo ao Muito Bom.

### **3.4. Avaliação das atividades de Língua Portuguesa**

#### **3.4.1. Contextualização**

A proposta de trabalho que passarei a avaliar em seguida foi proposta no dia 4 de outubro de 2011 à turma do 4.º ano. O tempo de duração da aula foi de 1 hora e 30 minutos e estiveram presentes vinte e quatro alunos.

Depois de falar acerca do texto narrativo, referir quais os elementos do texto narrativo, ação, narrador, tempo, espaço, personagem, explicando e dando exemplos do mesmo, verificar a estrutura desse texto, introdução, desenvolvimento e conclusão, e respondendo a dúvidas colocadas pelos alunos, entreguei uma proposta de trabalho de forma a aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A proposta de trabalho encontra-se no anexo 2 para uma melhor percepção do que foi realizado. Os exercícios da proposta de trabalho incidiam sobre os conteúdos abordados: identificar num texto os elementos da narrativa, identificar em textos diferentes quando o narrador é participante e não participante, saber identificar a definição de cada conceito abordado.

Para as cotações seguirei a escala utilizada anteriormente, classificando a proposta de trabalho com valores qualitativos.

#### **3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Identificar no texto, o tempo, espaço e personagens: pretende-se que o aluno consiga identificar num texto narrativo alguns dos seus elementos.

Diferenciar o tipo de narrador do primeiro para o segundo texto: pretende-se que o aluno perceba em que texto o narrador é participativo e em que texto o narrador é não participativo.

Assinalar as frases com verdadeiro ou falso: pretende-se que o aluno consiga identificar as frases falsas e verdadeiras sobre os temas abordados em aula.

Preencher as lacunas: pretende-se que o aluno consiga preencher o texto de acordo com os termos abordados sobre a estrutura do texto narrativo.

Fazer a correspondência correta entre os termos e as definições dadas: pretende-se que o aluno ligue os termos introdução, tempo, principal, narrado, espaço e secundária às definições corretas.

De seguida transcreve-se o quadro 11 alusivo às cotações atribuídas aos critérios de cada parâmetro abordado.

Quadro 13 – Grelha de parâmetros e critérios de Língua Portuguesa

| Parâmetros   | Critérios   | Cotação | Cotação total |
|--|---|---------|---------------|
| 1.1. Identificar no texto o tempo, espaço e personagens                            | Identifica corretamente os três elementos da narrativa pedidos                      | 2       | 2             |
|  | Identifica corretamente dois elementos da narrativa pedidos                         | 1       |               |
|  | Identifica corretamente um elemento da narrativa pedido                             | 0,5     |               |
|  | Apresenta a resposta errada   | 0       |               |
|  | Não responde  |         |               |
| 1.2. Diferenciar o tipo de narrador do primeiro para o segundo texto               | Identifica qual a diferença entre o narrador do primeiro texto para o segundo texto | 1,5     | 1,5           |
|  | Apresenta a resposta errada   | 0       |               |
|  | Não responde  |         |               |
| 2. Aplicar conhecimentos referentes ao texto narrativo                             | Assinala corretamente todas as frases com verdadeiro ou falso                       | 2       | 2             |
|  | Assinala corretamente cinco frases com verdadeiro ou falso                          | 1,75    |               |
|  | Assinala corretamente quatro frases com verdadeiro ou falso                         | 1,5     |               |
|  | Assinala corretamente três frases com verdadeiro ou falso                           | 1       |               |
|  | Assinala corretamente duas frases com verdadeiro ou falso                           | 0,5     |               |
|  | Assinala corretamente uma frase com verdadeiro ou falso                             | 0,25    |               |
|  | Assinala incorretamente todas as frases com verdadeiro ou falso                     | 0       |               |
|  | Não faz   |         |               |
| 3. Aplicar o termo correto (introdução, desenvolvimento e conclusão) no texto dado | Preenche corretamente todas as lacunas  | 2       | 2             |
|  | Preenche corretamente duas lacunas  | 1       |               |
|  | Preenche corretamente uma lacuna  | 0,5     |               |
|  | Preenche incorretamente todas as lacunas  | 0       |               |
|  | Não fez   |         |               |
| 4. Identificar e associar os conceitos e a sua definição                           | Faz a correspondência correta dos três termos com as respectivas definições         | 2,5     | 2,5           |
|  | Faz a correspondência correta de cinco termos com as respectivas definições         | 2       |               |
|  | Faz a correspondência correta de cinco termos com as respectivas definições         | 1,5     |               |
|  | Faz a correspondência correta de quatro termos com as respectivas definições        | 1       |               |
|  | Faz a correspondência correta de três termos com as respectivas definições          | 0,75    |               |
|  | Faz a correspondência correta de dois termos com as respectivas definições          | 0,5     |               |
|  | Faz a correspondência correta de um termo com as respetiva definição                | 0,25    |               |
|  | Apresenta a resposta errada   | 0       |               |
|  | Não responde  |         |               |

### 3.4.3. Grelha de Avaliação

De seguida, apresenta-se a grelha de avaliação da atividade de Língua Portuguesa.

Quadro 14 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Língua Portuguesa

|                  | Questão | 1.1. | 1.2. | 2    | 3 | 4   | Total |                       |
|------------------|---------|------|------|------|---|-----|-------|-----------------------|
|                  | Cotação | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    |                       |
| N.º              | Alunos  |      |      |      |   |     |       | Avaliação Qualitativa |
| 1                | A       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 2                | B       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 3                | C       | 1    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 9     | Muito Bom             |
| 4                | D       | 2    | 1,5  | 2    | 1 | 2,5 | 9     | Muito Bom             |
| 5                | E       | 0,5  | 0    | 1,75 | 0 | 2,5 | 4,75  | Insuficiente          |
| 6                | F       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 7                | G       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 8                | H       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 9                | I       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 10               | J       | 2    | 0    | 2    | 2 | 1   | 7     | Bom                   |
| 11               | K       | 2    | 1,5  | 1,75 | 2 | 2,5 | 9,75  | Muito Bom             |
| 12               | L       | 2    | 1,5  | 2    | 0 | 2,5 | 8     | Bom                   |
| 13               | M       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 14               | N       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 15               | O       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2   | 9,5   | Muito Bom             |
| 16               | P       | 2    | 0    | 1,5  | 0 | 1,5 | 5     | Suficiente            |
| 17               | Q       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2   | 9,5   | Muito Bom             |
| 18               | R       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 19               | S       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 20               | T       | 2    | 1,5  | 2    | 0 | 2,5 | 8     | Bom                   |
| 21               | U       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 22               | V       | 2    | 1,5  | 2    | 0 | 2,5 | 8     | Bom                   |
| 23               | W       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| 24               | X       | 2    | 1,5  | 2    | 2 | 2,5 | 10    | Muito Bom             |
| Média Aritmética |         |      |      |      |   |     | 9,06  |                       |

### 3.4.4. Descrição da grelha de avaliação

A grelha foi realizada para vinte e quatro crianças. Em relação à questão 1.1. apenas um aluno não teve a cotação total. Na Questão 1.2., três alunos não conseguiram identificar a diferença do narrador entre o primeiro texto e o segundo.

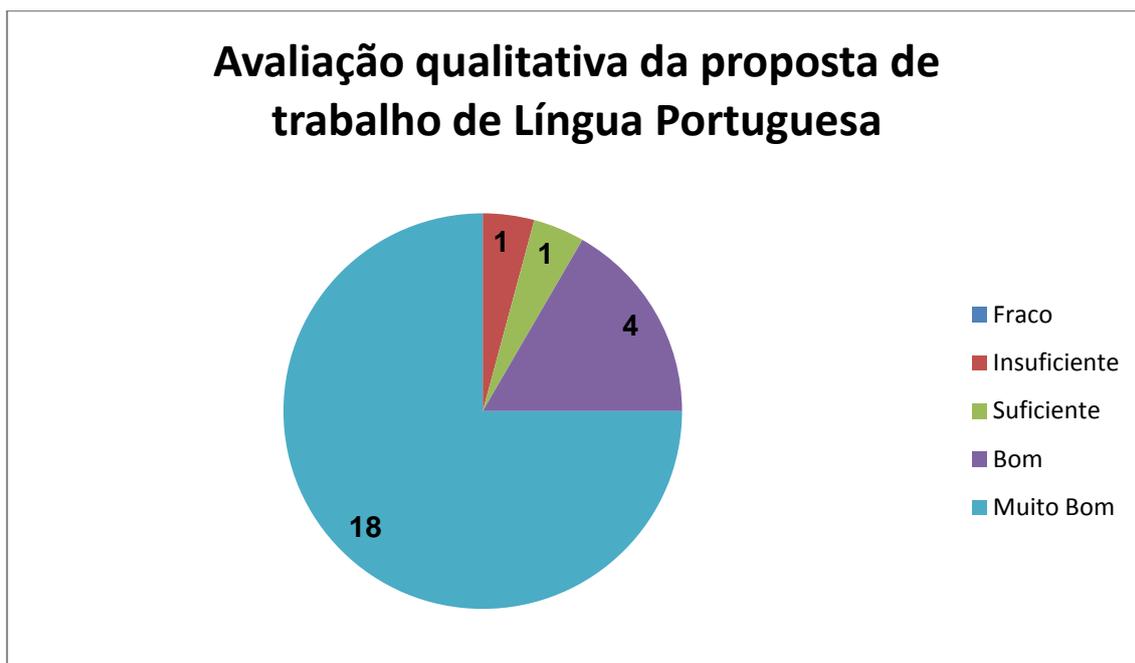
Na segunda questão, apenas 3 alunos não obtiveram a cotação máxima, relativa ao preenchimento de lacunas, sobre a estrutura do texto narrativo. Na terceira questão,

três alunos não fizeram a correspondência correta entre todos os termos e a respetiva definição.

A cotação mais baixa atribuída foi de 4,75 valores e a média aritmética observada arredondada às centésimas é 9,06 valores.

De seguida, pode observar-se o gráfico referente à classificação qualitativa das crianças.

#### 3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular



*Figura 7 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Língua Portuguesa*

#### 3.4.6. Análise do gráfico

O gráfico anterior, apresentado na figura 7, mostra que nenhum aluno, num total de 24 alunos, teve a cotação qualitativa de Fraco. Apenas um aluno teve insuficiente, e oito aluno suficiente. Quatro alunos obtiveram a cotação de Bom e os restantes alunos, 18, tiveram Muito Bom.

Nesta proposta de trabalho, a média quantitativa dos resultados foi de, aproximado às centésimas: 9,06 correspondendo ao Muito Bom.

### **3.5. Avaliação das atividades de Estudo do Meio**

#### **3.5.1. Contextualização**

A proposta de trabalho que passarei a avaliar em seguida foi proposta no dia 13 de janeiro de 2012 à turma do 1.º ano do Ensino Básico. O tempo de duração da aula foi de 60 minutos e estiveram presentes vinte e sete alunos.

Depois de realizar uma actividade para relembrar os vários constituintes da planta e de fazer um jogo de forma a abordar cada uma das funções de cada constituinte, entreguei uma proposta de trabalho que incidiu sobre os temas abordados.

A proposta de trabalho encontra-se no anexo 3, para uma melhor perceção do que foi realizado. Os exercícios da proposta de trabalho incidiam sobre os conteúdos abordados: conhecer os constituintes da planta, saber qual a função desempenhada por cada constituinte.

Para as cotações seguirei a escala utilizada anteriormente, classificando a proposta de trabalho com valores qualitativos.

#### **3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Identificar o constituinte da planta e fazer a ligação à sua função: pretende-se que o aluno observe as imagens e identifique o constituinte representado para fazer a ligação correta com a função desempenhada pelo mesmo.

Completar o crucigrama com o constituinte da planta correspondente a cada pista apresentada: pretende-se que o aluno faça a leitura das pistas que apresentam funções desempenhadas pela planta, descubra qual o constituinte da planta que corresponde a essa função/pista e escreva esse constituinte no crucigrama, no local referente ao mesmo.

De seguida, transcreve-se o quadro 9 alusivo às cotações atribuídas aos critérios de cada parâmetro abordado.

Quadro 15 – Grelha de parâmetros e critérios de Estudo do Meio

| <b>Parâmetros</b>  | <b>Critérios</b>  | <b>Cotação</b> | <b>Cotação total</b> |
|--|---|----------------|----------------------|
| 1. Identificar e associar os constituintes da planta, representada por uma imagem à função que desempenha cada um                    | Faz a correspondência correta de 5 constituintes da planta com a respetiva função   | 5              | 5                    |
|  | Faz a correspondência correta de 4 constituintes da planta com a respetiva função   | 4              |                      |
|  | Faz a correspondência correta de 3 constituintes da planta com a respetiva função   | 3              |                      |
|  | Faz a correspondência correta de 2 constituintes da planta com a respetiva função   | 2              |                      |
|  | Faz a correspondência correta de 1 constituinte da planta com a respetiva função    | 1              |                      |
|  | Faz a correspondência incorretamente  | 0              |                      |
|  | Não responde  |                |                      |
| 2. Aplicar conhecimentos ao completar corretamente o crucigrama com o constituinte da planta correspondente a cada pista apresentada | Completa corretamente o crucigrama com os constituintes correspondentes às 5 pistas | 5              | 5                    |
|  | Completa corretamente o crucigrama com 4 constituintes respetivos de cada pista     | 4              |                      |
|  | Completa corretamente o crucigrama com 3 constituintes respetivos de cada pista     | 3              |                      |
|  | Completa corretamente o crucigrama com 2 constituintes respetivos de cada pista     | 2              |                      |
|  | Completa corretamente o crucigrama com 1 constituintes respetivo à pista            | 1              |                      |
|  | Completa incorretamente o crucigrama  | 0              |                      |
|  | Não responde  |                |                      |

### 3.5.3. Grelha de Avaliação

De seguida, apresenta-se a grelha de avaliação da atividade de Estudo do Meio.

Quadro 16 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Estudo do Meio

|                  | Questão | 1 | 2 | Total |                       |
|------------------|---------|---|---|-------|-----------------------|
|                  | Cotação | 5 | 5 | 10    |                       |
| N.º              | Alunos  |   |   |       | Avaliação Qualitativa |
| 1                | A       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 2                | B       | 5 | 4 | 9     | Muito Bom             |
| 3                | C       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 4                | D       | 3 | 3 | 6     | Suficiente            |
| 5                | E       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 6                | F       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 7                | G       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 8                | H       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 9                | I       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 10               | J       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 11               | K       | 5 | 3 | 8     | Bom                   |
| 12               | L       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 13               | M       | 5 | 3 | 8     | Bom                   |
| 14               | N       | 2 | 2 | 4     | Insuficiente          |
| 15               | O       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 16               | P       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 17               | Q       | 3 | 5 | 8     | Bom                   |
| 18               | R       | 3 | 5 | 8     | Bom                   |
| 19               | S       | 3 | 5 | 8     | Bom                   |
| 20               | T       | 3 | 5 | 8     | Bom                   |
| 21               | U       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 22               | V       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 23               | W       | 3 | 5 | 8     | Bom                   |
| 24               | X       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 25               | Y       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 26               | Z       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| 27               | A       | 5 | 5 | 10    | Muito Bom             |
| Média Aritmética |         |   |   | 9,07  |                       |

### 3.5.4. Descrição da grelha

A grelha foi realizada para vinte e sete crianças. Em relação à primeira questão sete alunos não alcançaram a cotação máxima. Sendo que 6 falharam seis ligações e um aluno falho três ligações do constituinte com a função que desempenha.

Conferi que na segunda questão, para completar o crucigrama, com o constituinte correto tendo em conta as pistas apresentadas referindo a função, cinco alunos não tiveram a cotação máxima. Colocando incorrectamente três, duas e uma palavras.

A cotação mais baixa atribuída foi de 4 valores e a média aritmética observada arredondada às centésimas é 9,07 valores.

De seguida, pode observar-se o gráfico referente à classificação qualitativa das crianças.

### 3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

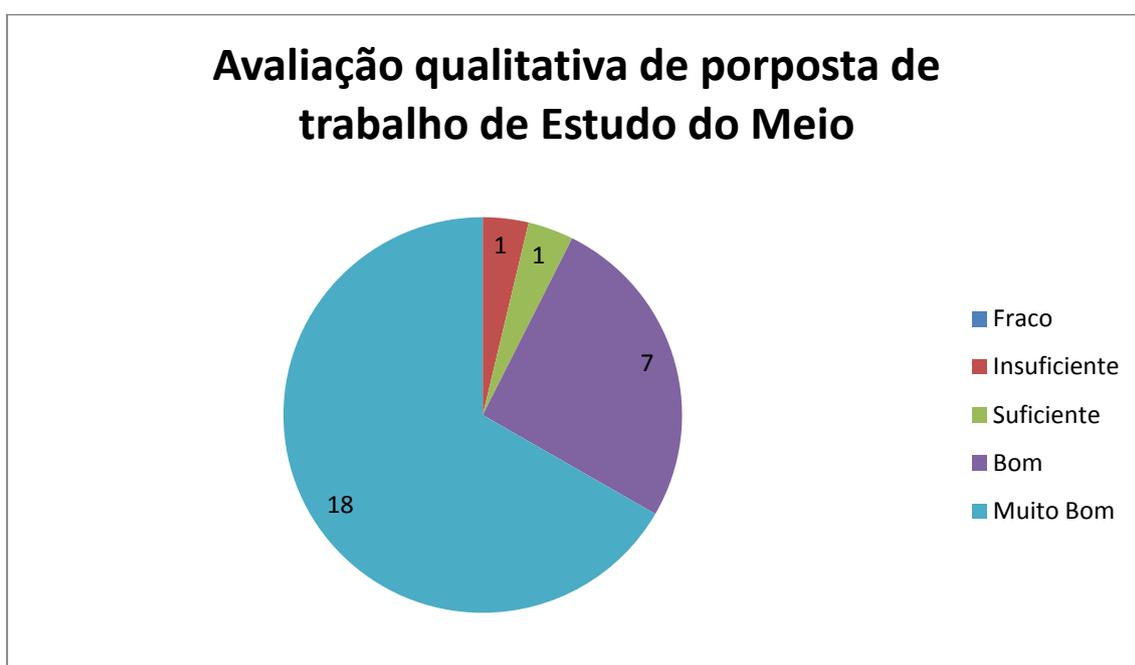


Figura 8 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Estudo do Meio

### 3.5.6. Análise do gráfico

O gráfico anterior, apresentado na figura 8, mostra que nenhum aluno, num total de 27 alunos, teve a cotação qualitativa de Fraco. Apenas um aluno teve insuficiente, e oito alunos suficientes. Sete alunos alcançaram o Bom e os restantes alunos, 18, tiveram Muito Bom.

Nesta proposta de trabalho, a média quantitativa dos resultados foi de, aproximada às centésimas: 9,06 correspondendo ao Muito Bom.

## Reflexão Final

### 1. Considerações finais

Durante a realização do estágio profissional tive a oportunidade de ter um contacto direto com a realidade educativa. Este estágio permitiu a observação de docentes na sua atividade profissional, passar pelos diversos anos de escolaridade do Ensino Básico do 1.º ciclo, lecionar aulas de diferentes áreas curriculares nos diferentes anos de escolaridade, perceber o funcionamento da escola e permitiu uma aproximação às crianças. Todos estes fatores constituíram uma mais-valia na minha preparação como futura docente. Como afirma Perrenoud (1993) “a formação prática não é (...) uma vaga familiarização com o meio escolar, nem uma preparação «prático-prática» nos gestos profissionais menos dignos de serem analisados pelas disciplinas académicas, a prática é a pedra-de-toque das competências” (p. 190).

Este estágio foi indispensável à minha evolução, tanto em termos profissionais como pessoais. Ao longo do estágio pude tomar consciência da realidade da prática pedagógica e assim adquirir conhecimentos e desenvolver competências e capacidades.

Percebi ao longo do estágio que não basta o professor saber a teoria é necessário saber aplicá-la na prática. Como refere Roldão (2007, citado por Vasconcelos, 2009), o professor profissional:

é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (...) pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos (p.52).

Ainda Perrenoud (1993) afirma que “alguns pensam que a pedagogia não existe, que pra ensinar basta domina o saber a ser transmitido. Outros, sem negarem a importância do método, valorizam as questões de talento ou de personalidade. Outros ainda admitem que a competência didáctica se adquire, pensam que a formação tem pouco peso em relação à experiência profissional, à aprendizagem concreta.” (p. 93). Através desta experiência penso que o estágio profissional foi importante, independentemente de talentos, personalidade, domínio de conteúdos, competência didáctica pois, como refere o mesmo autor, “não basta que uma peça de vestuário esteja bem cortada, que tenha cores bonitas e um tecido agradável. É necessário que resista à lavagem!” (p. 100).

O estágio permitiu-me refletir sobre o que é ser docente e a docente que quero ser. Segundo Alarcão e Roldão (2008), “só com a nossa prática, se esta for refletida e confrontada com a teoria, resultará o verdadeiro conhecimento” (p. 44). No entanto, sei

que o estágio não prepara para tudo e que terei de enfrentar novos desafios e continuar a refletir sobre o meu percurso. Tal como afirma Perrenoud (1993) “a formação de professores não é, nem deveria ser um evangelho. É certo, contudo, que dá aos professores *modelos* que são supostos garantir a aprendizagem, o desenvolvimento e a alegria dos alunos. Por isso, a formação é sempre uma *mensagem*.” (p. 102).

## **2.Limitações**

Neste ponto, penso ser importante referir as dificuldades em relação à realização do relatório de estágio profissional, tal como a falta de experiência na realização de um trabalho deste género, também salientar a dificuldade na recolha de dados e a limitação imposta pelo tempo.

Em relação às limitações na realização do relatório e na recolha de dados, posso dizer que inicialmente, como afirma Quivy e Campenhoudt (1992) existe “o problema de interpretação das observações” pela falta “de uma sólida formação teórica por parte dos investigadores.” (p. 200).

Posso concluir também, que muita dessa dificuldade inicial impôs-se pela falta de referência bibliográfica conhecida e pela falta de organização na consulta de livros, mas como referem os mesmos autores, “este caos original não deve ser motivo de inquietação; pelo contrário, é a marca de um espírito que não se alimenta de simplismos e de certezas estabelecidas.” (p. 19). Muito deste caos foi provocado pela vontade de recolha sistemática de informação e a curiosidade em ler assuntos diversos (a maioria não se encontram no presente relatório). A respeito deste aspeto os autores referidos afirmam que:

a gula livresca (...) consiste em “encher a cabeça” com uma grande quantidade de livro, artigos ou dados numéricos, esperando encontrar aí, ao virar de um parágrafo ou de uma curva, a luz que permitirá enfim precisar, corretamente e de forma satisfatória, o objetivo e o tema do trabalho que se deseja efetuar. Esta atitude conduz invariavelmente ao desalento, dado que a abundância de informação mal integradas acaba por confundir ideias. (p. 19).

Muitas vezes também não foi possível aceder a alguns documentos e livros. Quivy e Campenhoudt (1992), também referem esta limitação, “nem sempre é possível o acesso aos documentos”. (p. 203). Por vezes, nem sempre todas as informações puderam ser referidas, por razões de sigilo e anonimato, pois como referem os mesmos autores “em certos casos, o investigador tem efectivamente acesso aos documentos, mas, por uma razão ou por outra (carácter confidencial, respeito pela vontade de um interlocutor, ...), não pode divulgar as informações.” (p. 203).

A limitação do tempo é óbvia, tendo em conta que o relatório foi feito, durante o período de aulas e de estágio e tendo este uma data limite de entrega.

### **3.Novas Pesquisas**

No que se refere às novas pesquisas, sei que a minha “caminhada académica” não fica por aqui. Pretendo continuar a descobrir e aprender mais. Por curiosidade e vontade própria, mas também porque os tempos atuais assim o obrigam, pelas constantes vagas de nova informação devido ao desenvolvimento progressivo de novas áreas.

Para mim torna-se ainda mais pertinente na área da educação que a permanente pesquisa não se esgote. Se não estaríamos a preparar alunos para o passado e não para o futuro. Por esta questão é importante para o docente manter-se em formação continua. No que diz respeito a este ponto, Estrela e Estrela (1977), referem que:

a formação permanente é hoje uma necessidade geral das sociedades modernas. O ritmo de desenvolvimento das ciências e das técnicas, originando uma rápida mutação das condições socioeconómicas, exige ao homem do nosso tempo uma constante actualização do saber e do saber-fazer, além de uma atitude de disponibilidade e de adaptação às situações novas. (p.69).

A aprendizagem do professor nunca termina...



## Referências Bibliográficas

Abrantes, P.; Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Aguerra, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância. Atividades, rimas e brincadeiras para educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Centro de investigação, difusão e intervenção educacional.

Alarcão, I. e Roldão M. C. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros horizonte.

Almeida, R. (1994) *Teatro na escola*. Viseu: sem editora.

Alonso, L. e Roldão, M. C. (ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina.

Alves, M. P. C. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In Moreira, A. F. B. & Macedo E. F. (eds). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na Escola – Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições ASA.

Andrade, M. (1995). *Educação para a saúde – guia para professores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da leitura – Tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições ASA.

APA (2006). *Manual de estilo da APA: Regras básicas*. São Paulo: Artmed.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.

Associação de Jardins-Escola João de Deus. Recuperado em 2011, dezembro 12, de <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=3>.

Azevedo, M. (2001). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para 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.

Barbeiro L. F. & Pereira L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barros, M. G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Brenda, A., Serrazina, L. Menezes, L. Sousa, H., Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Breton, P. (1998). *A argumentação na comunicação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Cachapuz, A., Praia, J., Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. (2009a). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de Doutoramento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciências de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la literatura.

Campos, B. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Canavarro, J. M. P.; Pereira, A. I. F. & Pascoal, P. (2001) *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Carita, A; Silva, A. C.; Monteiro, A. F.; Diniz, T. P. (1989). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Presença.

Carita, A. & Fernandes G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.

Carvalho, M. (1982).(org.) *O Método Educativo João de Deus*. Apresentação num encontro sobre “Metodologia da Educação em Portugal”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Celis, G. I. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artmed.

Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Brasil: Artes Médicas.

Conselho Nacional de Educação (1994). *A educação e os meios de comunicação social – actas de seminários*. Lisboa: CNE.

Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.

Cortês, L. (1993). *Avaliação formativa – Que desafios?* Lisboa: Edições ASA.

Cunha, N. H. S. & Nascimento S. K. (2005). *Brincando, aprendendo e desenvolvendo*. São Paulo: Editora Vozes.

Curto, L. M.; Morillo, M. M.; Teixidó, M. M. (2007). *Escrever e ler – como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Volume 1. São Paulo: Artmed.

Damas, E.; Oliveira, V.; Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – Guia prático para professores e educadores*. Lisboa: Areal Editores.

Declaração de Salamanca. (1994). *Necessidades Educativas Especiais – NEE* In: Conferência Mundial sobre NEE: Salamanca/Espanha: UNESCO.

Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro.

Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro.

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lousã: Associação de Jardins Escolas João de Deus.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

Feldman, R.S. (2001). *Compreender a psicologia*. Alfragide: McGraw-Hill.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008), *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freinet, C. (1974). *O jornal escolar*. S. Paulo: Editorial Estampa.

Fritzen, J. S. (1999). *Dinâmicas de recreação e jogos*. Brasil: Editora Vozes.

García, C. M. (1992). A formação de professores: novas pesquisas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.; pp.51 - 76 .

Gaspar, M. P. (1996). *Dar vida à escola – Manual de actividades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz - Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Caminho.

Goméz, A. P. (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.; pp.93 - 114 .

Graves-Resende, L & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

High, A. (2010). *A arte de ensinar*. Lisboa: Academia do livro.

Hohmann, M. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jean, G. (1999) *A leitura em voz alta*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – um guia para pais e educadores*. Porto: Edições ASA.

Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas – Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Leão, M. e Filipe, H. (2005). *70+7 Propostas de escrita lúdica*. Porto: Porto Editora

Lessard-Héberts, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, A. V. & Bernardes, A. & Loureiro, C. & Varandas J. M. & Oliveira, M. J. C. & Delgado, M. J. & Bastos, R. & Graça, T. (1999). *Actividades matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.

Lopez, A. (2003). *Um jogo para cada dia – 365 dias do ano*. Lisboa: Dinalivro.

Ludke, M. & André, M. (2008). *Pesquisas em educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Magalhães, M. L. (2000). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In: Sequeira, M. F. Formar leitores- O contributo da biblioteca escolar. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Magalhães, V. (2008). A Promoção da Leitura Literária na Infância: “Um Mundo de Verdura” a não Perder. In Sousa, O. & Cardoso, A. (eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; pp. 55-73.

Marques, M. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F., (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da educação.

Marujo, H. A.; Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1999). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

Moreira, A. F. B. & Macedo E. F. (eds). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

Morgado, L. M. A. (1993). *O ensino da aritmética – Perspectiva construtivista*. Coimbra: Editora Livraria Almedina.

Nabais, J. A. (s.d). *À descoberta da Matemática com o computador multibásico*. Rio de Moura: Éduca.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; pp.15 - 33.

Oliveira, T. (1991). *Didática da biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996) *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Pennac, D. (2010). *Como um romance*. Alfragide: Edições ASA.

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, J. e Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Portugal: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Pérez, M. R. (s.d.a). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem – ensino: o currículo como marco da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pérez, M. R. (s.d.b). *Estratégias de aprendizagem na aula desenho e avaliação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1999). *Novas Competências para ensinar*. São Paulo: Artmed Editora.

Peterson (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Piaget.

Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J. P.; Serrazina, L.; Guimarães, H. M.; Breda, A.; Guimarães, F.; Sousa, H.; Menezes, L.; Martins, M. E. G.; Oliveira, P. A. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler – actividades de leitura para jovens*. Porto: ASA Editores.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história – questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Quivy, R. & Campenhould, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rabinovich, S. B. (2007). *O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional*. São Paulo: Phorte.

Rebelo, D. & Atalaia, L. (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Livros Horizonte.

Recasens, M. (1990). *Como jogar com a linguagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Relatório Mundial de Educação (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições ASA.

Ribeiro, A. C. e Oliveira, A. P. (2002). *Como abordar... o conto tradicional*. Porto: Arial Editores.

Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Robison, N. (2006). *Enciclopédia do Origami*. Lisboa: Dinalivro.

Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia – introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho.

Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.

Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Tese de Doutoramento inédita. Universidade de Málaga. Departamento de didáctica da Língua e da Literatura da Faculdade de Ciências da educação.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2008). Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). In *Desenvolver Competências em Língua*. Lisboa: Edições Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais; pp. 95-110.

Serrano, J. M. (2002). *Educação pelo movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Serrazina, L. & Matos, J. M. (1988). *O Geoplano na sala de aula*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Severino, M. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente – contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Sim-Sim, I; Duarte, I & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. III volume. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

Teberosky, A. (2002). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Editora Vozes.

Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares – Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

UNICEF (1990). *A convenção sobre os direitos da criança*. Unicef.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. Malasartes, *Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº 10, Lisboa.

Veloso, R. M. (2001). Literatura infantil e práticas pedagógicas. Malasartes, *Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº 6, Lisboa.

Verderi, E. B. L. P. (2000). *Dança na escola*. Rio de Janeiro: Sprint.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial presença.

Zabalza (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.

Zabalza, M. A. (2005). A Avaliação no contexto da Reforma. In: Pacheco, J. A. e Zabalza, M. (org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia; pp. 14 – 21.



## **Anexos**

**Anexo 1** – Proposta de trabalho de Matemática.

**Anexo 2** – Proposta de trabalho de Língua Portuguesa.

**Anexo 3** – Proposta de trabalho de Estudo do Meio.

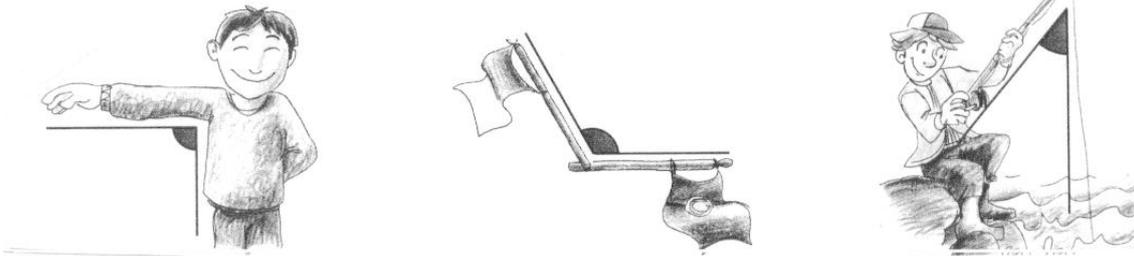


# **Anexo 1 – Proposta de trabalho de Matemática**



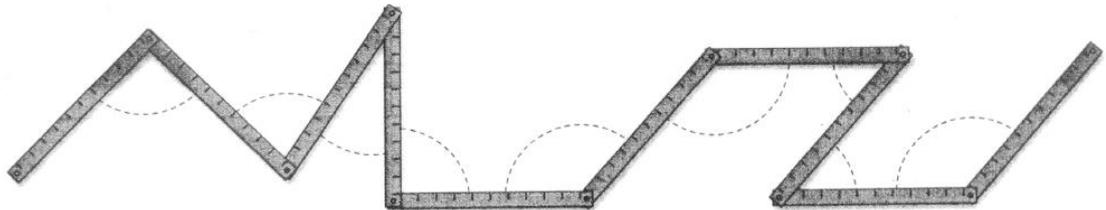
## Ângulos

1. Observar e classifica quanto à amplitude formada.



a) Braço: \_\_\_\_\_ b) Bandeiras: \_\_\_\_\_ c) Cana de pesca: \_\_\_\_\_

2. Observa a imagem e preenche as lacunas.



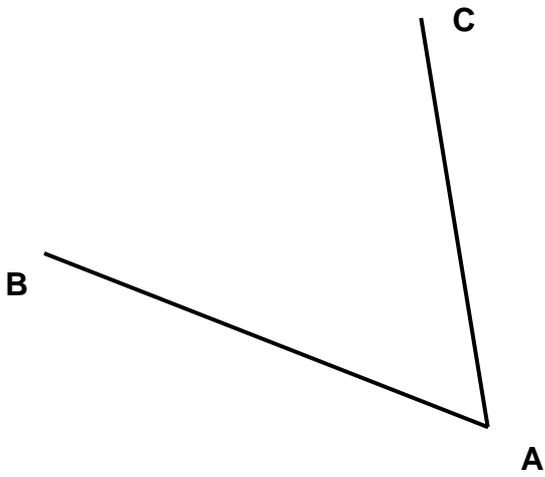
Com o metro articulado formas:

Dois ângulos \_\_\_\_\_, três ângulos \_\_\_\_\_, quatro ângulos \_\_\_\_\_.

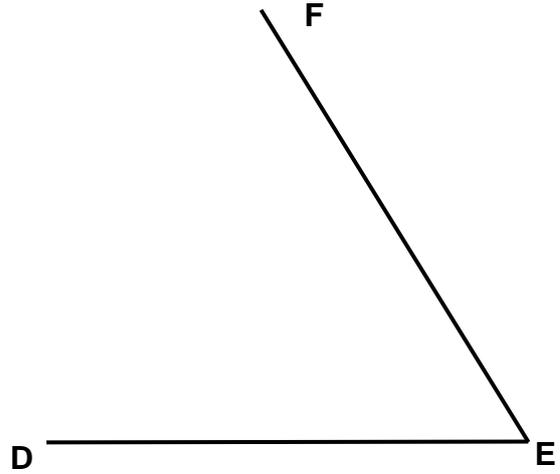
3. Faz a correspondência correta através de setas:

- |          |   |
|----------|---|
| Obtuso • | • Ângulo que mede $90^\circ$                                |
| Raso •   | • Ângulo que mede mais de $90^\circ$ e menos de $180^\circ$ |
| Agudo •  | • Ângulo que mede $360^\circ$                               |
| Reto •   | • Ângulo que mede mais de $0^\circ$ e menos de $90^\circ$   |
| Giro •   | • Ângulo que mede $180^\circ$                               |

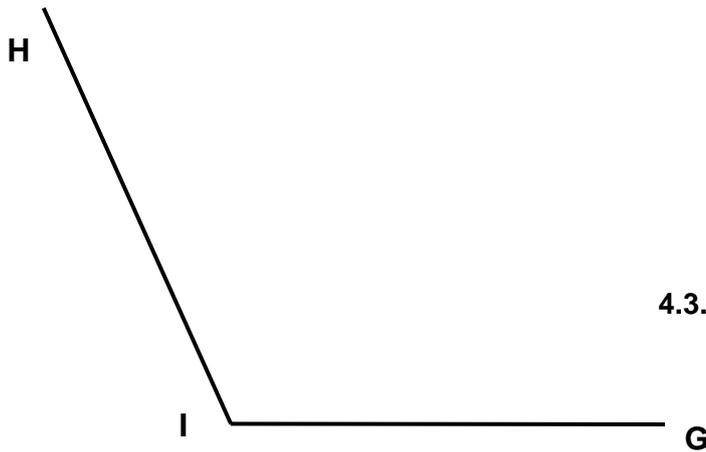
4. Usa o transferidor para medires a amplitude de cada um dos ângulos a seguir representados.



4.1.  $\widehat{BAC}$  \_\_\_\_\_



4.2.  $\widehat{FED}$  \_\_\_\_\_



4.3.  $\widehat{HIG}$  \_\_\_\_\_

5. Usa um transferidor para desenhares um ângulo cuja amplitude seja  $98^\circ$ .

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## **Anexo 2 – Proposta de trabalho de Língua Portuguesa**





## A Narrativa

### 1- Lê os seguinte texto.

Carlos, o melhor amigo do João, ia todas as sextas-feiras à sua casa. Um dia, contra o costume, não apareceu. O João ficou preocupado e ligou-lhe do telemóvel. Mas ninguém atendia. Então vestiu o casaco e saiu, disposto a saber o que se passava. Dez minutos depois, chegou a casa dele, tocou à campainha e subiu.

#### 1.1 – Identifica, no texto acima, os elementos da narrativa.

O tempo – \_\_\_\_\_

O espaço – \_\_\_\_\_

As personagens – \_\_\_\_\_

#### 1.2 – Lê o seguinte texto e compara com o primeiro.

Carlos, o meu melhor amigo, ia todas as sextas-feiras a minha casa. Um dia, contra o costume, não apareceu. Fiquei preocupado e liguei-lhe do meu telemóvel. Mas ninguém atendia. Então vesti um casaco e saí, disposto a saber o que se passava. Dez minutos depois, cheguei a casa dele, toquei à campainha e subi.

#### 1.2.1 – Em relação ao narrador qual a diferença do primeiro texto para o segundo.

---

---

### 2- Assinala com verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes frases.

2.1 – O relato de acontecimentos caracteriza a narração. \_\_\_\_

2.2 – O texto narrativo tem vários elementos: o tempo, a ação, o espaço, as personagens e o narrador. \_\_\_\_

2.3 – O narrador não pode participar na ação. \_\_\_\_

2.4 – O espaço consiste nos locais onde ocorre a ação. \_\_\_\_

2.5 – As personagens podem ser individuais e colectivas. \_\_\_\_

2.6 – O tempo é o local onde a ação se passa. \_\_\_\_

**3- Preenche os espaços em branco com o termo correto.**

O texto narrativo segue uma determinada estrutura. A fase inicial do texto designa-se de \_\_\_\_\_, onde é apresentada a personagem principal, a situação inicial e também pode localizar a ação no tempo e no espaço. Depois passamos para a sucessão dos acontecimentos fase a que chamamos de \_\_\_\_\_. À fase final da história damos o nome de \_\_\_\_\_.

**4- Liga os elementos da esquerda com as definições direita.**

**Introdução**

Momento(s) em que decorre a ação

**Tempo**

Personagem menos importante do que a principal

**Principal**

Local, ou locais em que decorre a ação

**Narrador**

Personagem fundamental de um texto

**Espaço**

Quem conta a história

**Secundária**

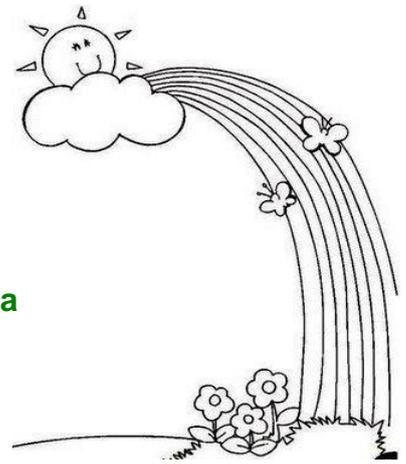
Primeira parte de um texto narrativo



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo 3 – Proposta de trabalho de Estudo Meio**





### Funções dos constituintes da planta

1 – Liga o constituinte da planta à sua função.



respiração



proteção



fixação



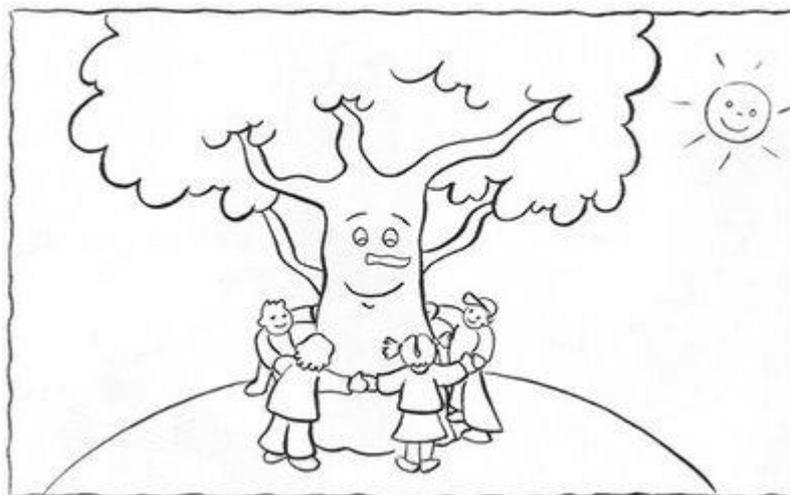
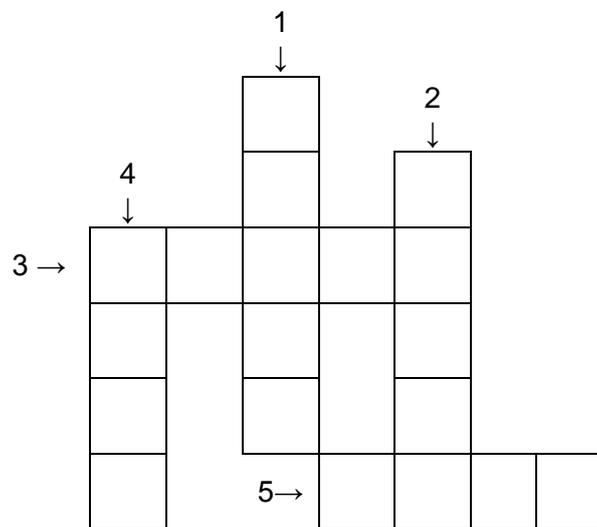
reprodução



suporte

2 – Completa o seguinte crucigrama

- 1 – Serve de suporte às folhas, flores e frutos
- 2 – Permite a respiração da planta
- 3 – Guarda as sementes
- 4 – Permitem a reprodução
- 5 – Segura a planta à terra



Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_