

Errata

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
15	28	direccionadas	direcionadas
21	2	actividade	atividade
22	13	correccão	correção
32	10	respectivos	respetivos
42	7	tectos	tetos
53	20	experiencias	experiências
67	15	projecto	projeto
75	8	paronímia	antonímia
87	32	aspectos	aspetos
93	28	200	2000
98	12	hiperactividade	hiperatividade
111	16	in	no
127	8	titulo	título
153	15	direccão	direção

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

Maria Francisca de Vasconcelos Cabral Macedo

Orientador:

Professora Doutora Maria Filomena Tomaz Henriques Serrano Caldeira

Lisboa, julho de 2011

(colocar aqui parecer do orientador)

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

Maria Francisca de Vasconcelos Cabral Macedo

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

Lisboa, julho de 2011

Agradecimentos

Começo por agradecer ao Dr. António Ponces de Carvalho, que me recebeu na Escola Superior de Educação João de Deus e que sempre demonstrou, enquanto director da escola e enquanto professor, a preocupação por um ensino de excelência e uma prática pedagógica preponderante, qualidades que tornaram a frequência da licenciatura e do mestrado profundamente proveitosas.

Agradeço à minha orientadora Prof. Dr. Maria Filomena Caldeira, não só pela exigência e pelo estímulo intelectual tão necessários, mas também pela sua presença e disponibilidade constante ao longo de toda a minha formação. A sua personalidade, enquanto docente e enquanto pessoa, fazem desta professora um exemplo daquilo que desejo ser um dia.

O meu muito obrigado a todos os professores de quem, em alguma altura da minha licenciatura e mestrado, tive o prazer de ser aluna. Cada professor marcou-me de maneira particular, ajudando-me a caminhar um pouco mais neste percurso que escolhi.

Estou muito agradecida a todas as pessoas que trabalham no Jardim-Escola da Estrela, que tão prontamente nos receberam em estágio e souberam guiar neste momento final da nossa vida de estudantes. Com eles (professores, educadores e funcionários) senti-me integrada e confiante no papel que deveria desempenhar.

De igual modo, estou grata a todas as funcionárias da ESE João de Deus. Todas elas nos ajudaram, ao longo de 4 anos de formação, fazendo tudo para que o nosso papel fosse exclusivamente aprender.

Agradeço à minha família, por ter sempre acreditado em mim, especialmente às minhas irmãs, Joana e Catarina, por terem sido desde sempre um exemplo de afincão e responsabilidade em tudo o que fazem. Ao meu pai e à minha mãe, um muito obrigada pelo apoio incondicional ao longo de toda a vida, sem o qual não teria conseguido prosseguir.

Obrigada também a todos os amigos que me apoiaram este ano: Paula (especialmente), Sérgio, Carlota, Marlene, Paulo, João, Carlos e Zé... Obrigada pela amizade, obrigada pela presença.

Um agradecimento final a todas as minhas colegas que, nestes últimos meses, partilharam as horas excessivas de trabalho passadas na biblioteca. Todo este tempo passado juntas, e com um mesmo objetivo, aprimorou o companheirismo e estimulou a amizade.

Deste curso não guardo apenas saberes: guardo boas memórias. Obrigada a todos.

Dedico este trabalho ao meu avô, Gil Cabral,
que não chegou a ver-me iniciar a licenciatura.

Homem, Padrinho e Mestre.
Grande parte do que sou hoje, a ele o devo.

Índice geral

Índice de quadros	XV
Índice de figuras	XVII
Introdução	1
1. Identificação do local de estágio	1
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional.....	1
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional.....	2
4. Identificação do Grupo de Estágio.....	3
5. Metodologia utilizada.....	4
6. Pertinência do Estágio Profissional.....	5
7. Distribuição do tempo de estágio.....	6
7.1. Cronograma.....	7
Capítulo 1 – Relatos Diários	9
Descrição do capítulo.....	11
1.1. 1.ª Secção.....	13
1.1.1. Caracterização da turma.....	15
1.1.2. Caracterização do espaço.....	15
1.1.3. Rotina diária.....	16
1.1.4. Relatos diários e fundamentação teórica.....	19
1.2. 2.ª Secção.....	39
1.2.1. Caracterização da turma.....	41
1.2.2. Caracterização do espaço.....	42

1.2.3. Rotina diária.....	42
1.2.4. Relatos diários e fundamentação teórica.....	44
1.3. 3. ^a Secção.....	71
1.3.1. Caracterização da turma.....	73
1.3.2. Caracterização do espaço.....	73
1.3.3. Rotina diária.....	74
1.3.4. Relatos diários e fundamentação teórica.....	75
1.4. 4. ^a Secção.....	95
1.4.1. Caracterização da turma.....	97
1.4.2. Caracterização do espaço.....	97
1.4.3. Rotina diária.....	98
1.4.4. Relatos diários e fundamentação teórica.....	99
1.5. 5. ^a Secção.....	105
1.5.1. Caracterização da turma.....	107
1.5.2. Caracterização do espaço.....	107
1.5.3. Rotina diária.....	108
1.5.4. Relatos diários e fundamentação teórica.....	109
Capítulo 2 – Planificações.....	133
Descrição do capítulo.....	135
2.1. Fundamentação teórica.....	135
2.2. Planificação da área curricular de Estudo do Meio.....	137
2.3. Planificação da área curricular de Matemática.....	139
2.4. Planificação da área curricular de Língua Portuguesa.....	141
2.5. Planificação da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional....	143

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	151
Descrição do capítulo.....	153
3.1. Fundamentação teórica.....	153
3.2. Dispositivo de avaliação da área de Matemática.....	158
3.2.1. Contextualização.....	158
3.2.2. Parâmetros e critérios de avaliação.....	158
3.2.3. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	159
3.2.4 Grelha de avaliação.....	161
3.2.5. Apresentação dos resultados e gráfico.....	162
3.2.6. Descrição do gráfico.....	162
3.3. Dispositivo de avaliação da área de Língua Portuguesa.....	163
3.3.1. Contextualização.....	163
3.3.2. Parâmetros e critérios de avaliação.....	163
3.3.3. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	164
3.3.4. Grelha de avaliação.....	166
3.3.5. Apresentação dos resultados e gráfico.....	167
3.3.6. Descrição do gráfico.....	167
3.4. Dispositivo de avaliação da área Estudo do Meio.....	162
3.4.1. Contextualização.....	168
3.4.2. Parâmetros e critérios de avaliação.....	168
3.4.3. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	170
3.4.4. Grelha de avaliação.....	172
3.4.5. Apresentação dos resultados e gráfico.....	173
3.4.6. Descrição do gráfico.....	173
 Capítulo 4 – Reflexão Final	 175

4.1. Considerações finais.....	177
4.2. Limitações.....	179
4.3. Novas pesquisas.....	179
Referências bibliográficas.....	181
Anexos.....	188

Índice de quadros

Quadro 1 – Cronograma.....	7
Quadro 2 – Horário do 2.º Ano, Turma B.....	16
Quadro 3 – Horário do 3.º Ano, Turma B.....	43
Quadro 4 – Horário do 4.º Ano, Turma B.....	74
Quadro 5 – Horário do 1.º Ano, Turma B.....	108
Quadro 6 – Plano de aula de Estudo do Meio.....	137
Quadro 7 – Plano de aula de Matemática.....	139
Quadro 8 – Plano de aula de Língua Portuguesa.....	141
Quadro 9 – Plano de Língua Portuguesa: Prova Prática de Capacidade Profissional...143	
Quadro 10 – Plano de Estudo do Meio: Prova Prática de Capacidade Profissional.....145	
Quadro 11 – Plano de Matemática: Prova Prática de Capacidade Profissional.....147	
Quadro 12 – Plano de Jogo: Prova Prática de Capacidade Profissional.....149	
Quadro 13 – Parâmetros e critérios de avaliação de Matemática.....158	
Quadro 14 – Grelha de avaliação de Matemática.....161	
Quadro 15 – Parâmetros e critérios de avaliação de Língua Portuguesa.....163	
Quadro 16 – Grelha de avaliação de Língua Portuguesa.....166	
Quadro 17 – Parâmetros e critérios de avaliação de Estudo do Meio.....168	
Quadro 18 – Grelha de Avaliação de Estudo do Meio.....172	

Índice de figuras

Fig. 1 – Exemplo de exercício.....	119
Fig. 2 – Imagem para calcular a área.....	122
Fig. 3 – Gráfico das classificações obtidas na área de Língua Portuguesa.....	162
Fig. 4 – Gráfico das classificações obtidas na área de Matemática.....	167
Fig. 5 - Gráfico das classificações obtidas na área de Estudo do Meio.....	173

Introdução

1. Identificação do local de estágio

Este trabalho foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional I e II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo na Escola Superior de Educação João de Deus. O relato abrange uma passagem pelos quatro anos de ensino, ou seja, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

O estágio realizou-se no Jardim-Escola João de Deus da Estrela, cronologicamente, nas salas do 2.º ano B, 3.º ano B, 4.º ano B e 1.º ano B sendo que a meio do estágio, quando estava no 4.º ano B realizei um estágio intensivo no 1.º ano na Escola Padre Bartolomeu de Gusmão, em Lisboa.

O Jardim-Escola situa-se na Avenida Álvares Cabral, no centro de Lisboa, junto ao jardim Guerra Junqueiro (comummente referido por jardim da Estrela).

Alguns marcos de referência na zona, para além do jardim Guerra Junqueiro, são a Basílica da Estrela e a casa onde viveu João de Deus.

O Jardim-Escola encontra-se ao lado da Escola Superior de Educação João de Deus e em frente da Escola Secundária Pedro Nunes.

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

O presente relatório de estágio profissional terá a estrutura dividida em quatro capítulos.

Primeiramente efetuarei uma introdução, referindo a importância da elaboração do mesmo, qual a metodologia utilizada, a caracterização tanto do meio envolvente como do próprio Jardim-Escola e a pertinência deste relatório. Concluirei a introdução com um cronograma.

No primeiro capítulo surgem os relatos dos acontecimentos presenciados nos dias de estágio, nas diferentes salas. Paralelamente, os relatos terão inferências onde os conceitos e/ou práticas observadas serão trabalhados e devidamente fundamentados.

O segundo capítulo prende-se com as planificações de algumas das aulas dadas ao longo do estágio, sendo que figurará uma planificação para cada área: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, bem como as 4 planificações referentes à Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional. Cada planificação será fundamentada.

O terceiro capítulo abordará a avaliação, bem como alguns dos dispositivos de avaliação elaborados ao longo do estágio como suporte avaliativo das várias áreas curriculares.

No quarto e último capítulo surgirá uma pequena reflexão em torno deste relatório, onde serão focadas algumas limitações e possíveis sugestões para novas pesquisas.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

O Relatório de Estágio Profissional possibilita a ampliação dos conhecimentos adquiridos ao longo do estágio uma vez que, partindo deles, estimula um maior aprofundamento dos acontecimentos e informações adquiridas. O professor é o elemento-chave da mudança, porque tem um papel essencial no ambiente que se vive na sala de aula, pelo que a sua formação tem um papel crucial. O ensino deve apontar para a construção do conhecimento das crianças, com vista a encorajá-las a um futuro desenvolvimento, assim a formação de professores deve desenvolver essas capacidades no futuro professor. Como afirma Bauesfeld (1993) aquilo que os futuros professores vivem nas suas aulas, ou seja “as suas histórias de aprendizagem, têm uma forte influência na sua filosofia de ensino”, tal como Serrazina defende (2002, p. 10), e também na literatura, os professores ensinam como eles próprios foram ensinados (Shuard, 1984; Cooney, 1994). Assim, os cursos de formação inicial de professores devem ser organizados de modo a permitir viver “experiências de aprendizagem” de modo a que experimentem, constituindo um desafio intelectual.

Os mecanismos de reflexão adquirem-se com a prática, sendo que este relatório foi um estímulo para tal.

Segundo Zeichner (1993):

“os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.” (P. 17)

Essa obrigação que Zeichner (1993) sugere é plenamente desempenhada pelos professores e pela entidade escolar ao propor a realização do presente relatório e ao acompanhar e orientar a realização do mesmo. Torna-se relevante a elaboração do mesmo pois contribui para aprofundar e desenvolver uma pedagogia dinâmica, convenientemente sedimentada em leituras realizadas paralelamente. Os conhecimentos adquiridos ao longo dessas leituras contribuíram para a minha formação como futuro profissional competente e informado. Forneceram-me também hábitos de leitura e de pesquisa que serão por demais úteis de modo a tornar-me uma professora atualizada, capaz de procurar e integrar novos conhecimentos e metodologias.

Ao refletir sobre diversas metodologias, pude compreender todas as características inerentes às metodologias associadas aos Jardins-Escola João de Deus (Cartilha Maternal e Materiais Manipulativos), o que me possibilitou adquirir ferramentas firmes ao mesmo tempo que uma visão abrangente e complementar de outras metodologias.

Integrei também o hábito de procurar fundamentações científicas e, sempre que possível, atuais, bem como de realizar trabalhos com toda a acuidade científica necessária na sociedade atual.

4. Identificação do Grupo de Estágio

O grupo de estágio do qual fiz parte era composto por duas pessoas: a minha colega de turma, Vanessa, e eu, ambas a tirar o Mestrado em Ensino no Primeiro Ciclo.

Segundo John Donne, poeta inglês, “nenhum homem é uma ilha isolada...”. Do mesmo modo, fazendo um paralelismo, nenhum professor pode Ser professor sozinho.

Estar integrado num grupo/par de estágio, ao invés de estagiar sozinha, é sempre positivo independentemente da companhia de estágio. É essencial um futuro profissional saber trabalhar em equipa com os seus colegas, ter um ambiente escolar agradável, de modo a existir um funcionamento escolar profissionalmente competente.

5. Metodologia utilizada

Para a recolha de dados da forma mais adaptada aos alunos e ao estágio possível, optou-se por duas principais técnicas: observação e análise documental.

Na pesquisa e análise documental buscam-se dados e registos pré-existentes, podendo recorrer-se, por exemplo, ao histórico escolar, à análise de documentos, etc. (Feldman, 2007, p.28).

Já a observação recorre apenas àquilo que é observado em determinado momento. Este é um “método em que um pesquisador simplesmente observa algum comportamento que ocorre naturalmente e não altera a situação” (Feldman, 2007, p.28)

Embora a vantagem deste método seja óbvia – obtemos uma ideia do que as pessoas fazem no seu ambiente natural – existe também uma desvantagem importante a ter em conta, que se prende com a inabilidade para controlar quaisquer dos fatores de interesse (Feldman, 2007).

Em relação à observação enquanto metodologia, Sousa (2009), refere serem necessários critérios específicos essenciais para garantir uma observação rigorosa e adequada. São eles: a imparcialidade (não se deve ajuizar sobre as observações, nem tomar partidos) e a objetividade (o observador não deve especular)

Deve também ter-se em conta que “as formas de observação que são utilizadas dependem essencialmente dos objetivos que se pretendem atingir e variam em grau de formalidade e rigorosidade, conforme o que se pretende observar” (Sousa, 2009, p. 110).

Deste modo, a observação utilizada foi, essencialmente, a observação participante. De acordo com Mann (1970) citado por Sousa (2009, p.113), “a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um elemento do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”. Esta observação participante tem vantagens em relação a outros tipos de observação: se por um lado o observador tem acesso a comportamentos e acontecimentos que o grupo evita concretizar em frente a estranhos,

captando a situação vivencial que contextualiza, por outro tem acesso a situações do cotidiano e uma melhor compreensão dos pensamentos e motivações dos observados.

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

6. Pertinência do estágio profissional

Foi há mais de 2300 anos que Aristóteles disse a célebre frase “aprende-se a fazer, fazendo.” Embora a descoberta de Aristóteles não seja recente, não é por isso menos atual. Admite-se hoje que praticar uma ação é a melhor forma de adquirir informação sobre a ação. Tal como se aprende a fazer, fazendo, aprende-se a ensinar, ensinando.

A experiência de outros professores, transmitida oralmente, é importante mas não basta. Segundo Zeichner (1993) “O tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão” (p. 17).

Segundo o mesmo autor(1993),

“o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão da sua própria experiência.” (p. 17)

Para existir uma reflexão sobre a ação é necessária uma ação, a prática pedagógica proporciona aos mestrandos/estagiários um elemento desencadeador dessa reflexão. É deste modo que a compreensão e melhoria do ensino começam ainda antes de o futuro professor se tornar um profissional independente.

A formação inicial é a base de construção da profissionalidade. Durante esse percurso “adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade”, tal como afirma Alonso e Roldão (2005, p. 29)

Por um lado é fundamental a boa formação a nível científico que prepara para um conhecimento sólido e abrangente, por outro, a nível pedagógico, tem que existir uma boa articulação com a prática efetiva, tal como é defendido por diversos investigadores.

A prática pedagógica é também uma atividade que permite ao aluno a “aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente [tornando-se] um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional.” (Peterson, 2003, p. 67)

Um dos aspetos que foi positivo e que encontrei na prática, foi a capacidade de diversificar materiais em vez de estar condicionada somente aos manuais que de certo modo tornam o “processo de ensino-aprendizagem rotineiro e pouco construtivo” (Alonso e Roldão, 2005, p. 28)

De acordo com Peterson (2003) a prática pedagógica “possibilita ao aluno, futuro professor, ou mesmo trabalhador estudante, verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da formação” (p. 67)

7. Distribuição do tempo de estágio

O Estágio Profissional (I e II) decorreu no período de tempo de 11 de outubro de 2010 a 27 de junho de 2011, com uma carga semanal de 12 horas distribuídas por 3 manhãs (segunda-feira, terça-feira, e sexta-feira).

O estágio dividiu-se em momentos de observação e situações em que nos era solicitado que lecionássemos determinada disciplina. No cronograma que se segue todos esses momentos estarão discriminados. Será também referido o tempo dispendido na elaboração deste relatório e em pesquisas bibliográficas para o mesmo.

7.1. Cronograma

Quadro 1 – Cronograma do tempo de estágio e elaboração do relatório

7.1. Cronograma: Registo das actividades de estágio e respetiva posição no tempo:

Semana Actividade	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho				Horas	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4						
Aulas Observadas																																									338	
Aulas Programadas																																									35	
Aulas surpresa (professora)																																									1	
Aulas Surpresa (orientadora)																																									1	
Estimulação à leitura																																									4	
Reuniões pedagógicas																																									16	
Pesquisa bibliográfica																																									120	
Elaboração do Relatório de estágio																																									250	
Seminário de contacto com a realidade educativa																																									40	
																																									Total:	805

Capítulo 1 – Relatos Diários

Capítulo 1 – Relatos Diários

Descrição do capítulo

O presente capítulo encontra-se dividido em 5 secções, sendo que cada secção corresponde ao tempo passado numa turma diferente.

As secções encontram-se, sempre que possível, organizadas de forma cronológica, com o pormenor de que a 4.^a secção decorreu durante o período de férias, sendo fruto de uma observação ao longo de um Seminário de Contacto com a Realidade Educativa. Assim sendo, durou uma semana em horário completo e localizou-se temporalmente a meio a 3.^a secção. Por uma questão prática, só será apresentado entre a 4.^a e a 5.^a secção.

Em cada secção será referida a professora cooperante, a faixa etária da turma e o período de estágio. Posteriormente será fornecida uma breve descrição, quer da turma (através, sempre que possível, de documentos cedidos pelas professoras) quer do espaço escolar (sala de aula), bem como referência a eventuais rotinas.

Por fim, surgirão relatos diários de todos os dias presenciados ao longo do estágio, também eles expostos cronologicamente e sempre com a indicação do dia em que foram observados. Os relatos não pretendem ser exaustivos mas sim claros e concisos, de modo a focar apenas as questões a debater. Após cada relato surgirá uma inferência: nela, buscar-se-á inferir e fundamentar o observado, de modo a compreender o que é necessário a um bom professor e que comportamentos/metodologias devem ser evitados.

1.1. 1.^a Secção

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

Faixa etária: 7-8 Anos/ 2º Ano

Professora Cooperante: Vera Sena

1.1.1. Caracterização da turma

A turma do 2.º ano B é constituída por 25 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Uma das alunas tem 8 anos. Na turma, este ano, entrou uma criança nova que não tinha frequentado nenhum Jardim-Escola João de Deus em anos anteriores. Neste grupo faltam com regularidade dois alunos.

Em termos socioeconómicos, a turma situa-se entre o nível médio e o médio-alto, tendo em conta que a maioria das famílias tem um curso superior e exerce-o na sua profissão.

Existem 20 famílias estruturadas, 4 famílias não estruturadas e 1 reestruturada. Em termos culturais é uma turma interessada pelo ambiente que a rodeia. São faladores, ainda que trabalhadores. Em termos gerais é uma turma homogénea, realizando as tarefas escolares que lhe são pedidas. No momento da elaboração desta caracterização de turma dois alunos continuam a usufruir do apoio individualizado, como no ano anterior.

A professora titular realizou testes a partir dos quais foi possível retirar as seguintes conclusões: na área da matemática a turma apresentou maiores dificuldades na leitura de números por ordens e classes, na resolução de situações problemáticas e na realização dos algoritmos da subtracção com empréstimo, na multiplicação e na divisão. Alguns apresentam dificuldades na numeração romana e nas unidades de tempo.

Na área de Língua Portuguesa, a turma comete erros ortográficos e apresenta dificuldades na produção de textos escritos.

O facto de ser uma turma homogénea, a nível de aproveitamento escolar, permite que a maioria das tarefas propostas sejam cumpridas atempadamente.

1.1.2. Caracterização do espaço

A sala, embora não seja espaçosa, é ampla, com tetos altos, e luminosa. Cada aluno possui mesa e cadeira própria e estas encontram-se distribuídas por filas, direccionadas para o quadro de giz. A secretária da professora encontra-se nas costas

dos alunos. Há 3 janelas, recebendo a sala luz solar direta em algumas alturas do dia. Possui também aquecimento. Sendo que as casas de banho são mesmo ao lado da sala.

1.1.3. Rotina diária

Foram observados determinados comportamentos que tinham tendência a ser repetidos diariamente por todos os membros da comunidade escolar. Essas repetições não são mais do que rotinas estabelecidas por professores e educadores com determinados propósitos. “A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1998, p. 169)

A importância da existência de rotinas em ambiente escolar não deve ser negada. Formosinho (2005) refere que “as estruturas flexíveis que são o ambiente educacional e a rotina diária possibilitam muitas aprendizagens e elas em si próprias são aprendizagens” (p. 62).

É função dos professores utilizar essas rotinas criadas em função da construção de aptidões sociais das crianças, uma vez que “no âmbito da rotina diária, o adulto tem de construir uma acção educativa sistemática (o desenvolvimento da criança é lento e exige variadas e prolongadas experiências) que permita à criança construir a competência social.” (Formosinho, 2005, p. 67)

Das rotinas advêm alguns benefícios. Um dos benefícios é que esta constitui um marco de referência, uma vez que, quando aprendido pela criança, permite uma grande liberdade de movimentos pois “provém de uma espécie de estruturação mental que permite dedicar-se e dedicar as suas energias simplesmente ao que está a fazer” (Zabalza, 1998, p.169) sem se preocupar com o que fará depois.

Outro benefício importante de ser referido é o facto de que a rotina origina segurança pois “um contexto de vida que se conhece é, em si mesmo, uma segurança”, e provoca a captação do tempo e dos processos temporais, bem como estimula a cognição “no sentido da implicação pessoal na tarefa, com importantes repercussões nos resultados finais” (Zabalza, 1998, p.170).

Alguns dos momentos que constituem rotina no Jardim-Escola:

– Acolhimento no salão: Roda

O acolhimento faz-se no salão, à medida que as crianças vão chegando e se juntam às educadoras/ professoras e restante turma. Todos os dias, de manhã, todas as turmas que existem no Jardim-escola reúnem-se para cantar canções do conhecimento geral durante cerca de 15 minutos. Depois da última canção (que é sempre o hino de João de Deus) cada grupo vai então para a sala onde possui as suas próprias rotinas. De acordo com Formosinho (2005), a aprendizagem ativa é grandemente influenciada por momentos sistemáticos de rotina diária, onde se privilegia tanto um tempo em pequenos grupos, (como o grupo turma), como momentos em grandes grupos (como grupos formados pelos diversos pequenos grupos existentes).

– Momentos dedicados à higiene

Os momentos de higiene surgem no início das aulas, antes e depois dos recreios. As crianças são estimuladas a fazê-lo autonomamente, embora estes momentos sejam sempre supervisionados por um adulto. É importante que se incutam nas crianças hábitos de higiene para que estas possam crescer e tornar-se adultos autónomos e eficazes nessas tarefas, uma vez que delas está dependente a saúde de cada indivíduo.

– Recreios

O recreio da manhã tem lugar entre as 11 h e as 11 h 30 m. Ocorre, no recinto exterior do Jardim-Escola, apesar de ser passível de alteração caso o tempo não permita que as crianças brinquem ao ar livre (chuva, pavimento molhado ou frio excessivo). Durante o recreio da manhã são distribuídas bolachas aos alunos (ou variantes como fatias de pão com manteiga). Zabalza (1998) refere que este lanche deve ser rápido e que os adultos devem comer com as crianças, destacando também que podem ser as próprias crianças a distribuir as bolachas/ pão. De facto, tais comportamentos foram, na maioria das vezes, observados.

As rotinas da presente turma decorriam de acordo com o seguinte horário (Quadro 2).



PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011

PROFESSORA VERA SENA MENÉRES

Horário 2º Ano B

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

(Horário sujeito a alterações)

1.1.4. Relatos diários

12 de outubro de 2010

Durante o intervalo um dos alunos da sala encontrou um elástico com uns bonequinhos e ficou com ele, tornando-o propriedade sua. Quando o colega o reclamou, dizendo que aquele era o elástico que perdera no recreio, o professor interveio. Explicou então à aluna que ficara com o elástico que deveria ter perguntado aos colegas de quem este era, fazendo-a perceber que, se fosse ela a perder alguma coisa, por certo gostaria que lho devolvesse.

Inferências

A professora não se limitou a permitir ou negar o comportamento da aluna. Preocupou-se em explicá-lo, para que esta o entendesse e para que adquirisse novos valores. A professora não se preocupou apenas em transmitir conhecimentos e capacidades cognitivas mas também tentou contribuir para a formação de personalidade dos seus alunos.

De acordo com Delval, citado por Savater (2006):

“a mudança mais importante a que nos abrem as novas exigências da educação consiste no facto de esta dever incorporar, de forma sistemática a tarefa da formação de personalidade. O desempenho produtivo e o desempenho cidadão requerem o desenvolvimento de uma série de capacidades (...) que não se formam nem espontaneamente nem através da mera aquisição de informações ou conhecimentos.”
(p. 57)

Delval, citado por Savater (2006), sintetiza ainda que “a escola – ou, para sermos mais prudentes, as formas institucionalizadas de educação – deve, em síntese, formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo básico da personalidade” (p. 58).

Torna-se, então, fundamental, aliar à transmissão de conceitos e à estimulação de processos mentais, a transmissão de valores éticos e a contribuição para a formação da personalidade. Apenas desta forma estaremos perante uma educação completa, dirigida a todas as dimensões humanas do aluno.

15 de outubro de 2010

Logo pela manhã fui acolhida por alguns dos alunos do 2º ano, que me contaram, entusiasmados, que tinham tido um teste de Língua Portuguesa na segunda-feira e um de Matemática na quarta. Uma das alunas dizia que os testes haviam sido tão fáceis como os do primeiro ano, acrescentando que, quando chegassem à sala, deveriam ter um teste de Estudo do Meio. Assim foi.

Já na sala de aula, a professora distribuiu os testes. Seguidamente leu-os em voz alta, calmamente e apenas depois os deixou começar.

Durante a realização do teste pude verificar que estes estavam feitos de acordo com o novo acordo ortográfico, pois reparei que a letra /p/ havia caído da palavra /ótimo./

Inferências

Desde o momento que se decide que entra em vigor o novo acordo ortográfico, faz todo o sentido que as crianças aprendam diretamente com ele.

Casteleira e Correia (2008), apontam três razões para a aprovação do Novo Acordo Ortográfico, sendo que todas se prendem com unificação. Nos primeiros dois lugares estão razões históricas e geográficas: Se, por um lado, é necessário terminar com as divergências ortográficas, por outro é necessário unificar a ortografia da língua portuguesa, uma vez que é utilizada por quatro continentes e por mais de duzentos milhões de falantes. De acordo com Casteleira e Correia (2008):

“a terceira razão é de natureza pedagógica e também internacional. Nas várias escolas e instituições em que por esse Mundo fora se ensina e cultiva o português, convém que haja só uma ortografia, e não duas, pois tal facilita a aprendizagem” (p.5).

Por iniciarem a sua aprendizagem com o acordo ortográfico, as crianças não terão de passar por um processo de adaptação posterior. Desta forma, terão uma aprendizagem mais coesa e pertinente.

18 de outubro de 2010

A manhã iniciou-se com uma actividade de cálculo mental. A professora ia alternando os alunos e lançando perguntas encadeadas. Questionava: Quanto é uma dezena? E uma dezena mais cinco? Se a duas dezenas tirar um, quantos ficam? Posteriormente colocou questões menos abstratas: Se eu tiver três cestos, cada um com dez maçãs, quantas maçãs tenho ao todo?

Por vezes, a professora não se limitava a ouvir a resposta e a dizer se esta se estava certa, perguntava também ao aluno: porquê? O aluno tinha de explicar como chegara a tal resultado (por exemplo, se havia somado $10+10+10$ ou se multiplicara 3×10).

Inferências

Segundo Serrazina (2002, p. 9) sabe-se que “os alunos constroem ativamente o seu conhecimento, logo o modelo de ensino não pode ser baseado na transmissão do conhecimento por parte do professor, em que a construção e a comunicação” entre os intervenientes “são palavras-chave”.

Cada vez mais se defende que o papel do professor não se resume a explicar conteúdos. O professor não é mais o transmissor de conhecimentos, mas sim um guia que conduz os alunos à descoberta desse conhecimento. Segundo Brocardo (2009), podemos dizer que “existe uma grande unanimidade em considerar que, essencialmente, o professor deve ter um papel de facilitador da aprendizagem dos alunos” (p. 7).

Assim, conversar sobre a forma como os alunos estão a pensar revela-se útil, permitindo ao professor aperceber-se de possíveis falhas no raciocínio. “É muito importante que o professor peça aos alunos que justifiquem as suas respostas. Desta forma o professor pode aperceber-se de dificuldades e raciocínios dos alunos”. (Brocardo, 2009, p. 8).

Brocardo (2009) sugere ainda que:

[...] o professor pode usar outras estratégias para promover um discurso vivo e esclarecedor na aula. Por exemplo, depois de um aluno explicar uma ideia, contrariar a tendência de ser o professor a explicar melhor o que o aluno disse e pedir “quem

consegue explicar de outra forma o que o vosso colega disse?”
(p. 9).

O objetivo é obter o máximo de informação sobre a forma como o aluno pensa, para mais facilmente o conduzir aos objetivos pretendidos, sem nunca esquecer que o principal agente da aprendizagem da criança, é ela mesma.

22 de outubro de 2010

Durante a aula de matemática, enquanto a turma fazia exercícios de matemática, a professora da turma chamou à parte 3 alunas e ensinou-lhes a multiplicar com dois algarismos no multiplicador. Depois de se dar a aprendizagem, o professor deu a essas mesmas alunas um exercício, o qual foram resolver no lugar. Nem todas as alunas tiveram a mesma facilidade nesta aprendizagem e uma delas voltou com o exercício errado. A professora procurou então compreender porque surgira o erro e trabalhou com a aluna na sua correcção.

Inferência

É comum que, depois de apreender um novo conceito, a criança erre ao tentar aplicá-lo. Tal não significa que a criança não tenha prestado atenção à professora, ou que não se tenha aplicado no trabalho. Segundo Ponte e Serrazina (2000) “Os erros não traduzem sempre uma falta de conhecimento ou uma falta de trabalho; certos erros podem ser um elemento de informação sobre as concepções que um aluno tem relativamente a uma dada noção.” (p. 103)

Sendo certos erros um valioso elemento de compreensão das concepções alternativas dos alunos, torna-se importante utilizá-los como ponte de passagem para uma concepção nova e verdadeira. Ponte e Serrazina (2000), referem que:

“os erros dos alunos podem e devem ser tidos em conta de um modo positivo no processo de aprendizagem; para que ela progrida, é preciso que perceba que a sua resposta está errada; a resposta correcta não pode simplesmente substituir a resposta errada – deve construir-se a partir da resposta dada.” (p.103)

Deste modo, é importante o professor compreender o que está o aluno a pensar, para que possa, a partir desta informação, construir uma estratégia facilitadora da reaprendizagem do conceito mal apreendido. Ponte e Serrazina (2000), afirmam que um bom caminho é simplesmente perguntar ao aluno. Segundo os autores, “o professor

pode ter acesso à forma como o aluno está a pensar se lhe pedir para explicar o modo como resolveu o problema, tentando a partir daqui trabalhar com o aluno para alterar aquela conceção” (p. 103)

Assim, o processo de aprendizagem pode, também, partir do erro, sendo para isso necessário que o professor se encontre disponível para compreender a razão do erro e construir com o aluno, passo a passo, a nova resposta.

26 de outubro de 2010

Os alunos começaram a manhã a fazer exercícios de cálculo mental. A professora fazia perguntas aleatórias, em voz alta, e eles iam respondendo. Depois do intervalo, ao regressarem da casa de banho, a professora avisou que ia contar uma história. Os alunos sentaram-se nos seus lugares, arrumaram livros e canetas e recostaram-se na cadeira. Durante a leitura, a professora fazia as vozes dos animais da história, movia os braços acompanhando a descrição de algumas cenas e fazia momentos de pausa, aumentando a curiosidade.

Inferências

Os alunos pareciam gostar verdadeiramente de ouvir histórias. Permaneciam calmos e ligados aos acontecimentos que se desenrolavam. Ao contrário da maioria das situações em sala de aula, em que existem sempre alguns alunos desatentos, ali todos eles estavam ligados ao que acontecia na história, vivendo-a com o protagonista.

Segundo Cury (2004, p.132), “educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade.”

No quotidiano em que as crianças se inserem, sujeitas a elementos como problemas familiares e stress escolar, ouvir uma história ou ler um conto pode tornar-se uma forma de catarse das emoções. Cury (2004) menciona que:

“a vida envolve perdas e problemas, mas deve ser vivida em otimismo, esperança e alegria. Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias.

O mundo é demasiado sério e frio. As notícias diárias denunciam crimes, desgraças, mortes, infortúnios. Toda esta avalanche de notícias

más é arquivada no mercado da memória, gerando cadeias de pensamentos que tornam a vida triste, ansiosa e sem entusiasmo.” (Cury, 2004, p. 132)

É essencial que as crianças entendam que os problemas delas não são únicos e que têm solução. Bettelheim, doutorado em psicologia e especialista em psicologia infantil refere:

“é esta exactamente a mensagem que os contos de fadas trazem à criança, por múltiplas formas: que a luta contra graves dificuldades na vida é inevitável, faz parte intrínseca da existência humana — mas que se o homem se não furtar a ela, e com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas è injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso.” (Bettelheim, 2008, p. 15)

O conto, ou história, tem também uma função estimuladora da construção mental de conceitos como tempo e espaço tal como menciona Rodari (2006):

“para que serve ainda o conto 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)

Assim, o simples ato de contar uma história atua em, pelo menos, três áreas diferentes: emocional, social e de construção de estruturas mentais.

29 de outubro de 2010

A professora iniciou o dia trabalhando matemática e cálculo mental. Enquanto o fazia, um dos alunos teve algumas dificuldades em achar a metade do número dezoito. A professora conduziu o aluno, perguntando-lhe que raciocínio teria de ser feito para calcular a metade de um número. O aluno respondeu que para se achar a metade de um número teria de se dividir esse número em duas partes iguais. Depois de tal conclusão, o professor entregou um conjunto de palhinhas, a partir das quais o aluno retirou 18 unidades que dividiu em dois grupos.

A aula foi correndo de forma semelhante, tendo o professor sempre um conjunto de palhinhas para disponibilizar a alunos que mostrassem dificuldade.

Inferências

A criança em questão parecia compreender a operação que lhe era pedida. Compreendia que metade significaria dividir por dois. No entanto, demonstrava alguma dificuldade em realizar a operação de forma abstrata. Tornou-se portanto pertinente permitir ao aluno concretizar a quantidade de dezoito unidades, contando-as, e depois dividir em duas partes iguais, até porque “as palhinhas funcionam como suporte à contagem” (Caldeira, 2009, p.317).

Caldeira (2009) refere também que, entre outros, os objetivos das palhinhas, enquanto material, prendem-se com a execução do cálculo mental, da realização de operações como a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão e a realização de situações problemáticas.

Este suporte tão simples permite à criança sentir segurança em avançar. Mesmo que o objetivo seja realizar uma operação mentalmente, pode sempre utilizar a ajuda das palhinhas, se não estiver a conseguir.

2 de novembro de 2010

A colega de estágio ficou responsável pelas aulas dessa manhã. Ao longo do decorrer da aula notei que tinha uma certa dificuldade em pronunciar-se claramente. Ao escrever no quadro, a colega que estava a dar aula por vezes não utilizava o acordo ortográfico. A distração era apenas corrigida quando uma das crianças, tentando ler a palavra escrita, verbalizava também a consoante muda.

Ao ouvir um aluno questionar o que estava a letra /c/ a fazer na palavra “colecção”, a estagiária explicou que antes se escrevia assim e que, quando ela andara na escola, aprendera assim. Explicou também que, com o Acordo Ortográfico, algumas palavras mudaram.

Inferências

Penso que é importante um futuro professor reconhecer, compreender e integrar as novas regras ortográficas uma vez que, embora na presente situação os alunos tivessem

noção da letra intrusa, numa situação, em que seremos os professores titulares, estará a nosso cargo a transmissão dos conhecimentos, corretamente e desde o início.

De uma forma breve, Casteleiro e Correia referem que “uma das principais alterações consagradas no *Novo Acordo Ortográfico* consiste na supressão, na forma luso-africana, das consoantes mudas ou não articuladas” (2008, p.14). Isto porque o novo acordo privilegia, de certo modo, o critério fonético, relegando para segundo planos o critério etimológico. Pela mesma razão, reduziu-se e sistematizou-se o emprego do hífen e suprimiram-se alguns acentos gráficos.

De acordo com Casteleira e Correia (2008), é perfeitamente natural que estas alterações provoquem algum desconforto no adulto, já habituado a associar ao significado da palavra uma imagem específica. No entanto, com o tempo, a prática e a ajuda de corretores ortográficos, facilmente essa dificuldade será ultrapassada.

5 de novembro de 2010

Dei aulas ao longo da manhã. Durante a aula de matemática sobre numeração romana distribuí a cada aluno um envelope onde estavam, recortados em cartolina, alguns símbolos de numeração romana (tais como I, V, X), para uma aula de numeração romana. As regras eram introduzidas ao longo da aprendizagem. No final, fiz com eles uma dinamização: escrevi no quadro em numeração árabe e os alunos tinham de transcrever em numeração romana.

Ao escrever no quadro o número 2617, prestei atenção a um aluno que começava a tirar brinquedos do bolso e os colocava no colo. Depois de o chamar a atenção, li o número em voz alta, referindo-me ao que havia escrito como duzentas e sessenta e uma unidades. De imediato, um aluno me referiu que eu me esquecera do algarismo sete. Ao realizar o meu erro agradei à criança atenta e realizamos a leitura do número por ordens e por classes, para que o erro não persistisse.

Inferências

Embora eu tivesse reconhecido o erro perante as crianças, já várias vezes observei, estagiárias a disfarçar o erro ou a inventar conhecimento, para não ter de admitir a ausência de saber. Penso que admitir que errámos ou que não sabemos a

resposta a determinada pergunta é preferível, uma vez que, se por um lado o professor deve ser uma fonte de conhecimento fidedigna, por outro este não tem, nem pode, dominar todos os conhecimentos do mundo. Segundo Sosin e Sosin (2006), “o professor ideal não sabe tudo; defende o modelo do aprendiz. Aprende com a turma e mostra que não se incomoda em não saber todas as respostas” (p. 63).

Sosin e Sosin (2006), dão o exemplo do professor que admite que qualquer um pode ter dúvidas mesmo sobre assuntos que anteriormente se dominavam mas que, por vezes, dada alguma situação de stress, nos esquecemos que dominamos. De acordo com os mesmos autores “os alunos deste professor sentem-se à vontade para lhe dizer que se enganou – e quando o fazem o professor agradece! Os alunos aprendem que não faz mal errar, desde que estejamos dispostos a aprender com os nossos erros” (pp. 63-64).

O professor não tem de saber todas as respostas, deve saber encaminhar o aluno no sentido de as descobrir. Quanto a errar, o professor deve transmitir a ideia de que um erro é apenas outra forma de aprender; como tal não deve camuflar eventuais erros de distração, sob pena de parecer contraditório e descredibilizar-se.

8 de novembro de 2010

O professor chamou dois alunos e pediu-lhes para irem até à sala do lado para trazerem uma caixa de 5.º Dom para cada criança. O material que as crianças trouxeram é composto por cubos, alguns inteiros, outros partidos diagonalmente em metades e outros em quartos. O professor projetou uma construção, chamada “A Colmeia” e construiu-a passo a passo com a turma. Seguidamente trabalhou situações problemáticas. No restante tempo pediu aos alunos para fazerem a sua própria construção, dar-lhe um nome e inventar uma questão sobre ela, partilhando depois.

Inferências

Por ser composto por pequenas peças e obedecer a rigorosas regras de construção, trabalhar com o 5.º Dom de Fröebel pode estimular o desenvolvimento da motricidade fina e da noção espacial, bem como da compreensão linguística. Caldeira (2009), refere que o 5.º Dom “permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre os números racionais” (p.302).

No entanto, se o material não for trabalhado com os alunos, tendo como base, até, situações do mundo real, o mesmo poderá não atingir todos os objetivos a que se propõe. Segundo as Normas (1991), citadas por Caldeira (2009), “é importante que usem materiais manipuláveis, diagramas e situações do mundo real em conjunção com esforços progressivos para descreverem as suas experiências de aprendizagem, por meio de linguagem oral e de símbolos” (p.303).

Ao falar de colmeias e abelhas e propor, perante tal construção, situações problemáticas, a professora garantiu que trabalhava o material de modo adequado e atingindo os objetivos propostos.

A situação observada vem ao encontro de Gotpree e Dolk (1995) citados por Serrazina (2002, p.11) que afirmam que a matemática na educação básica se “aprende fazendo” e são adquiridas através de realização de um grande número de atividades.

9 de novembro de 2010

Os alunos foram fazer uma visita de estudo durante as aulas da manhã. A visita era a uns jardins de uma casa apalaçada. A guia levou as crianças pelos jardins e estes foram convidados, através de desafios, a explorar os jardins, relatando os tipos de folhas que encontravam, que sementes, que estátuas, etc. A guia contou também à turma algumas histórias sobre os antigos donos do jardim, sobre as estátuas e, até, lendas locais. No final preencheram umas folhas sobre o que haviam visto.

Inferências

Durante a visita de estudo as crianças estiveram entusiasmadas e atentas. Escutaram a guia e mantiveram-se motivadas toda a manhã. Importa definir o que significa, propriamente, esta visita ao exterior a que se chama visita de estudo. Visita de estudo é “qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objectivos educativos mais amplos ao mero convívio entre professores e alunos” (Almeida, 1998, p.51).

Não são apenas os alunos que são expostos a novas situações de aprendizagem. Andrade, citado por Almeida (1998), refere que “há uma aprendizagem recíproca de novas formas de participar, de ouvir e de executar” (p. 55).

Embora em sala de aula o professor se encontre encarregue, quase totalmente, de gerir o processo de aprendizagem dos alunos, numa visita de estudo os guias, animadores e coordenadores responsabilizam-se grandemente pelo processo. Deste modo “o professor pode, durante a visita, ser mais observador dos comportamentos dos seus alunos, esbatendo-se qualquer indício de diretividade na dinâmica de grupo” (Almeida, 1998, p. 55).

As visitas de estudo tornam-se tanto um novo estímulo para os alunos, como uma fonte de possibilidades para os professores conhecerem melhor as crianças que têm em sala de aula.

12 de novembro de 2010

Cheguei mais cedo ao estágio, estando presente por volta das 8 horas e meia. Depois de guardar a minha mala e casaco na sala, dirigi-me ao salão para ir cumprimentar as crianças que haviam chegado. Como era hábito, todas elas se encontravam a ver televisão, sintonizada no canal Panda ou no DisneyChanel. Em algumas situações, as educadoras põem a passar um filme.

Depois de os alunos se sentarem nos lugares, antes de começarem as aulas, entrou na sala um professor. Este, juntamente com o professor da turma, avaliou as aulas-surpresa que demos. No final, depois de uma curta pausa, reunimo-nos com todos os professores e colegas de estágio, pois tinha havido outros estagiários a serem avaliados. Na avaliação de cada estagiário, primeiro falava o próprio, depois o colega que havia assistido à aula, e depois os professores.

Inferências

Ao observar esta situação, compreendi queurgia entender quais os benefícios ou consequências que podem advir deste recorrer à televisão, principalmente tendo em conta que muitas dessas crianças já vêm bastante televisão em casa.

Cordeiro descreve a televisão como uma “janela aberta para o mundo, mas fechada entre quatro paredes” (2009, p. 539).

A televisão possui tanto um caráter negativo quanto positivo, e ambos podem co-existir ao mesmo tempo. A título de exemplo, Cordeiro (2009, p.540), refere que:

“a televisão continua a ser uma enorme fonte de modelos, mas seria ingénuo não pensar que veicula, muitas vezes, mensagens dúbias ou mesmo negativas, em que os consumos nocivos e os comportamentos indesejáveis são «vestidos» de forma agradável e inquietantemente atraente. Sabe-se, no entanto que no que respeita à saúde, a televisão pode ser um bom meio para transmitir e difundir informação, de uma maneira quase universal, e contribuir para aumentar os conhecimentos e mudar atitudes e comportamentos – são dois lados da mesma medalha”

Tal significa que a principal questão não se prende com assistir ou não a um programa de televisão, mas sim com o conteúdo. “A televisão é um fenómeno de uma extraordinária relevância, e actualmente, com a televisão por cabo ou satélite, tanto se podem compor 24 horas de qualidade espantosa como 24 horas do mais perfeito lixo” (Cordeiro, 2009, p.539). A dificuldade está na gestão, em tempo e em seleção, dessa infinidade de oferta. Uma vez escolhidos, de forma consciente e ponderada, os programas relevantes, e decidido qual a duração da exposição das crianças a um momento televisivo, a televisão passa a ter potencial para se revelar uma mais-valia.

15 de novembro de 2010

A minha colega estagiária deu aulas. Em estudo do meio, ao falar das profissões, abordou o apicultor. Nessa altura, convidou as crianças a provar mel. Distribuiu por todos uma colher de plástico e depois colocou um pouco de mel em cada colher. Algumas crianças gostaram tanto do sabor do mel que pediram à estagiária para porem um pouco do mel que sobrara no pão do lanche, ao que ele aquiesceu.

Inferências

Para ocorrer a aprendizagem é necessária uma perceção do mundo que nos rodeia, principalmente referente ao tema em questão.

Feldman (2007), define perceção como “ a seleção, interpretação, análise e integração de estímulos envolvendo os órgãos sensoriais e o cérebro” (p. 89) sendo que um estímulo é “qualquer fonte de energia física actuante que produz uma resposta num órgão sensorial” (Feldman, 2007, p.89).

Tal significa que o processo de ensino lucra com a exposição a estímulos de acordo com o que o professor julgar necessário, sendo que os principais órgãos recetores desse estímulo são os olhos (sentido da visão), os ouvidos (sentido da audição) o nariz (olfato) a língua (paladar) e a pele (tato).

Ao recorrer à estratégia de permitir às crianças provar o mel, a estagiária trabalhou vários sentidos simultaneamente. As crianças viram, cheiraram, provaram e – até - tocaram no mel.

O sentido do paladar “que envolve células receptoras que respondem apenas a quatro qualidades básicas do estímulo, doce, azedo, salgado e amargo” (Feldeman, 2007, p.109), foi nesta aula particularmente realçado, permitindo às crianças experienciar o sabor para mais facilmente juntarem à definição da palavra mel.

16 de novembro de 2010

Duas estagiárias deram aulas. Posteriormente, a professora referiu às crianças que achava que todos eles eram capazes de ser responsáveis e ficar no lugar que queriam. A turma levantou-se e encostou-se às paredes até as mesas serem arrumadas em novas posições. Os alunos puderam então sentar-se ao lado de quem queriam ou no lugar que desejavam.

Inferências

Depois da mudança de lugares os alunos pareciam ainda mais motivados para trabalhar. Ter o amigo ao lado, a quem mostrar tudo o que se fez, introduziu um novo elemento. A estratégia, enquanto estratégia motivadora e promotora de sentido de responsabilidade, pareceu ser eficaz.

É importante valorizar toda a vertente social presente numa turma. Esta, enquanto unidade organizadora quer dos tempos, espaços ou atores, “tende a construir um núcleo integrador, em torno do qual se formam os núcleos de amigos” (Abrantes, 2003, p. 99).

É importante que o professor saiba reconhecer esse núcleo de amigos, compreender as amizades presentes na turma e tê-las em consideração ao planear, por exemplo atividades. De acordo com Abrantes (2003), “ as turmas não são uma unidade

meramente circunstancial e burocrática, mas sim uma plataforma com densidade social, que desempenha um papel integrador e estabilizador importante, ao nível das sociabilidades e dos afetos” (p. 99).

Um professor, que tenha em conta esta dimensão social da criança, será capaz de a integrar positivamente na turma, permitindo que todos sejam beneficiados.

19 de novembro de 2010

Durante as aulas, enquanto a turma terminava de fazer os exercícios propostos pelo professor, uma aluna foi dizer ao professor que já terminara e que nada mais tinha para fazer. O professor pediu então à aluna para arrumar as fichas dos colegas nos respectivos dossiers, uma vez que ele era realmente boa a fazê-lo. A aluna aceitou a sugestão com agrado, realizando-a durante o restante tempo em que os colegas terminavam os exercícios.

Inferências

A criança em questão tem algumas dificuldades e raramente termina os trabalhos antes dos colegas. É também uma criança que por vezes responde impulsivamente, ou se distrai, acabando por refletir um comportamento menos bom. Se, por um lado, a professora titular de turma é firme nas regras que impõe, exigindo que sejam cumpridas por todas, por outro estimula momentos em que determinado aluno se sai melhor, valorizando-o, retribuindo, felicitando.

“As crianças que desenvolvem uma auto-imagem positiva e sentido de competência e valor próprio são aquelas que experienciaram ao longo da infância relações calorosas e de amor incondicional”(Alarcão, 2009, p.46). Estas relações não estão limitadas ao seio familiar; professores e educadores também têm impacto. De facto, “os seus familiares ou outros cuidadores/educadores/professores ao transmitirem-lhes que são valorizados por eles, ensinam-lhes a valorizar-se a si próprios” (Alarcão, 2009, p. 46).

Desenvolver atitudes positivas para consigo pode ser importante mas o facto é que as crianças precisam também de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao

que as rodeia. A noção de previsibilidade torna-se relevante. Segundo Alarcão (2009), tal reflete-se, por exemplo, nas regras:

“responsividade por parte do adulto, regras claras e justas fazendo parte do mundo social da criança são elementos importantes não só para a compreensão social do mundo, mas também para o sentimento de controlo, de se sentir capaz de agir sobre o mundo, de o alterar e de fazer acontecer coisas.”
(p.46)

Considera-se, pois, importante, para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa, que o professor procure um equilíbrio, valorizando o aluno, sem no entanto privilegiar desmesuradamente esse valor em detrimento das regras que o professor julgue pertinentes.

22 de novembro de 2010

A aula foi dada por mim durante o tempo da manhã. Durante a semana anterior, havia pedido aos alunos que trouxessem de casa brinquedos que tivessem a ver com o tema da aula, sendo que este era “Instituições e serviços”. Ao longo do decorrer da aula, dialoguei com os alunos, estimulando a partilha de conhecimento. À medida que abordávamos determinada instituição, os alunos que haviam trazido objetos relacionados com esta foram colocando os mesmos em mesas específicas. No final da aula, os alunos puderam levantar-se e ver melhor o que os colegas haviam trazido.

Inferência

Para além de estimular a troca de conhecimento entre os alunos, esta aula buscava também encorajar os alunos mais reservados a serem capazes de dialogar com a turma uma vez que todos teriam de falar sobre os seus brinquedos. Por envolver emoções no processo de ensino-aprendizagem, a metodologia buscava captar a atenção das crianças de uma forma dinâmica, potencializando a memorização do momento e a compreensão das informações obtidas.

Ao abordar a importância das emoções na aprendizagem, Cury (2006), utiliza o exemplo de um computador para mostrar aquilo que não é a memória humana. Se por um lado o aluno não escolhe o que arquiva na mente - nem pode apagar informações quando deseja – por outro lado “devemos também compreender que todas as

experiências que contêm mais emoção, sejam prazer ou sofrimento, tranquilidade ou medo, são registadas de uma maneira privilegiada” (Cury, 2006, p.109).

É graças a esta forma de “seletividade de informação” que o ser humano recorda mais facilmente os momentos mais marcantes da sua vida. É da responsabilidade do professor utilizar tal mecanismo a favor da potencialização do processo de ensino-aprendizagem. Se aprender for um momento agradável para a criança, esta mais facilmente o recordará.

23 de novembro de 2011

A turma tem um aluno com uma letra que a professora não considera legível. Já mandou a criança elaborar cópias, composições, mas ela esquece-se de as fazer ou não as faz por não gostar de escrever.

A professora precisava de se ausentar e lembrou-se de pedir à criança em questão que fosse ao quadro escrever os nomes dos alunos que se portassem menos bem.

Ao regressar, a professora reparou que a aluna gostara daquela tarefa. Combinou, então, com ela que nos próximos tempos seria ela a ir ao quadro escrever os nomes dos colegas, quando necessário.

Inferências

O aluno revelou-se entusiasmado com a proposta pois, segundo o próprio, gostava bastante de escrever no quadro. Por outro lado a professora consegue que a criança em questão estimule a escrita, ainda que o faça no quadro.

Assim, quando a professora compreendeu que existia uma solução em que ambos saíam a ganhar, negociou-a. Cunha (1996, p. 66.), chamou-lhe princípio da negociação criativa.

O dia da criança encontra-se cheio de conflitos de necessidades com os outros colegas ou com a professora. De acordo com Cunha (1996), “a arte de educar na autonomia consiste no contínuo esforço para promover, não soluções de compromisso

em que todos perdem um pouco, mas alternativas de superação em que todos ganham tudo” (p.66).

O princípio da negociação criativa é uma *mais-valia* na relação entre o professor e o aluno. Por um lado é uma *win-win situation*, ou seja, uma situação em que ambas as partes saem beneficiadas. Por outro lado, precisamente por nenhuma parte se colocar numa posição perdedora, em que se vê forçada a fazer algo que não pretende, a relação entre as duas partes não se deteriora.

Cunha (1996, pp. 66-67), refere ainda que

“esta operação, que consiste em reconhecer primeiro a sua própria necessidade, saltar depois para o ponto de vista do outro e reconhecer também as suas exigências, e finalmente alçar-se para um terceiro plano, para encontrar uma solução para ambos, é uma operação formal que só lá para os 13 ou 14 anos a criança consegue fazer. Até essa altura, a criança ou está presa ao seu próprio ponto de vista ou, quando muito, consegue ver o ponto de vista do outro. Só o adolescente começa a ser capaz de se levantar a um terceiro plano.”

É, portanto, o professor que tem de conduzir esta difícil negociação, uma vez que só ele “ pode iniciar e manter esta atitude de transcendência dos próprios limites, só ele pode educar, porque é verdadeiramente de educar que estamos a falar. Educar a viver com a sua autonomia em confronto com a autonomia dos outros” (Cunha, 1996, p.67)

Cabe portanto ao professor procurar encontrar soluções que favoreçam a negociação criativa e as situações em que ambas as partes beneficiem.

26 de novembro de 2010

Os alunos sentaram-se todos. A área trabalhada foi a de matemática O chefe de turma distribuiu pelos colegas um folha quadriculada onde estavam representados seis morangos organizados em duas colunas. O professor explicou então aos alunos que iam fazer um ditado de números, deixando claro que os alunos teriam de registar os números utilizando algarismos, e não letras. Assim, quando o professor ditava “meia dezena” as crianças escreviam /5/, “quatro centenas” e os alunos escreviam /400/.

O professor ditou 6 valores diferentes, que as crianças representaram nos espaços próprios. O exercício seguinte prendia-se com a relação entre números. Dois valores eram dados e entre eles a criança colocava um sinal representativo dessa relação: maior, menor ou igual. Quando circulei pela sala deparei-me com uma criança que resolvia o segundo exercício circundando um dos valores. Segundo ela, estava a circundar o maior valor, uma vez que não conseguia distinguir o sinal de menor e maior.

Inferências

As crianças trabalharam durante a manhã a capacidade de representar. Há diferentes formas de representação dos números: por palavras, por diagramas, pelo sistema indo-árabe”. (Caldeira, 2009, p.80) Elas representaram quantidades, representaram relações. Para Ponte e Serrazina (2000) “um dos processos fundamentais da matemática é representar. O modo como as ideias matemáticas são representadas tem uma influência profunda na forma como elas são compreendidas e usadas” (p.39).

A criança descrita no último acontecimento, por confundir a esquerda e a direita e, conseqüentemente, baralhar os sinais de menor e maior, optou por representar de uma forma menos convencional o que lhe era pedido. No entanto, por ser uma simbologia exclusiva do aluno, a comunicação estava condenada ao fracasso. Em sala de aula “podemos ter representações convencionais ou não convencionais das ideias matemáticas. A existência de representações partilhadas por todos, é essencial para que possa haver comunicação. Por isso, é importante que os alunos aprendam as formas de representação” (Ponte e Serrazina, 2000, p.40).

O professor, ao ter a criança em sala de aula, deve reconhecer que existe um domínio deficitário destes símbolos matemáticos, trabalhando mais profundamente a representação dos mesmos para que não restem dúvidas.

29 de novembro de 2010

Os alunos leram um texto do livro, responderam ao questionário do texto, passaram as lições, realizaram um exercício caligráfico, escreveram o alfabeto e ilustravam o exercício. Um deles começou a fazer asneiras, mas antes que a situação

piorasse a professora aproximou-se dele incentivando-o. Poderia ser o “chefe das bolachas” se à hora do lanche tivesse tudo terminado.

Ao voltar do intervalo, uma aluna estava a chorar por não ter sido convidada para a festa de uma colega. A professora conversou com ela, ajudando-a a aceitar esse facto, ao invés de forçar a aniversariante a convidar a outra criança.

Inferências

A forma como a professora lida com as crianças, alterando o comportamento ao mínimo sinal de cansaço, e procurando compreender os sentimentos das crianças relaciona-se intimamente com a sua inteligência emocional. A Inteligência emocional é uma capacidade que se prende com emoções. É a capacidade de discriminar as suas emoções e a dos outros, guiando-as e utilizando-as para pensar e agir. (Estrela, 2010)

Esta inteligência emocional, que caracteriza professores com determinadas competências como a auto consciência, competências interpessoais e sociais, revela a sua pertinência em diversos momentos de sala de aula.

No centro das competências sociais encontra-se a acuidade empática, capacidade partilhada pelos professores mais bem-sucedidos e que, segundo Estrela (2010) “permite antever a reacção dos outros. [...] será esta capacidade de previsão que ajuda a assegurar o controlo disciplinar da aula, a evitar conflitos e a manter um bom clima relacional”(p.38).

A inteligência emocional apurada permite assim ao professor lidar com cada criança em particular, intuindo emoções e atenções. Esta será uma boa ferramenta, possibilitando um maior dinamismo e pertinência de ação em sala de aula.

1.2. 2.^a Secção

Período de estágio: De 30 de novembro de 2010 a 7 de fevereiro de 2011

Faixa etária: 8-9 Anos/ 3º Ano

Professora Cooperante: Susana Garcia

1.2.2. Caracterização da turma

A Turma do 3.º ano B é constituída por 27 alunos, sendo que 11 elementos são do sexo masculino e 16 elementos são do sexo feminino.

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

Dezassete alunos pertencem a famílias estruturadas e os restantes 10 alunos pertencem a famílias não estruturadas. A maioria da turma, 24 elementos, vive nas proximidades da escola sendo que apenas 3 elementos da turma vivem afastados da mesma. Onze alunos deslocam-se a pé, quinze utilizam transporte próprio e um aluno utiliza transportes públicos.

Culturalmente, a turma caracteriza-se por demonstrar interesse no ambiente que a rodeia, sendo participativa e empenhada. Alguns alunos da turma distraem-se facilmente, acabando por deixar a realização de trabalhos em atraso.

A partir de testes diagnóstico foi possível retirar algumas conclusões em relação às maiores dificuldades apresentadas pela generalidade dos alunos:

Na área de matemática, revelam dificuldades na resolução de situações problemáticas não rotineiras, nos algoritmos da divisão e multiplicação – sendo que muitos alunos ainda não dominam a tabuada – na leitura de números e na numeração romana.

Na área de língua portuguesa apresentam dificuldades na produção de textos, na conjugação de verbos e ainda cometem muitos erros ortográficos.

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

1.2.2. Caracterização do espaço

A sala é espaçosa e iluminada. A posição das mesas é dinâmica, encontrando-se por vezes em filas de dois elementos, virados para o quadro, e noutras vezes formando grupos de quatro a seis elementos.

As mesas encontram-se viradas para o quadro a giz, que possui um estrado por baixo para que os alunos cheguem à parte superior do quadro. A sala, embora não seja espaçosa, é ampla, com tectos altos, e luminosa.

A secretária da professora encontra-se do lado oposto ao quadro, possuindo um computador e uma impressora. Alguns materiais, como uma balança decimal, estão expostos na sala. A sala possui uma frente com janelas, recebendo luz solar direta em algumas alturas do dia. Possui também aquecimento.

A sala está decorada com trabalhos dos alunos, na parede oposta às janelas encontra-se um friso cronológico que acompanha as aulas de história de Portugal. As casas de banho são mesmo ao lado da sala.

1.2.3. Rotina diária

As rotinas do 3.º ano eram semelhantes às observadas na turma do segundo ano. Tal significa que também estavam presentes no acolhimento da manhã, no salão, e que possuíam momentos bem definidos para a higiene e alimentação, bem como para os recreios. Em sala de aula não foi observado nenhum momento padronizado, com excepção da sequência atribuída às unidades curriculares, expostas no seguinte horário, representado no quadro 3.



PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011
PROFESSORA SUSANA GARCIA

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

(Horário sujeito a alterações)

1.2.4. Relatos Diários

30 de novembro de 2010

Quando chegámos à sala, os alunos estavam a preparar-se para fazer um teste de matemática. Enquanto o teste decorria, uma criança do bibe azul (5 anos) entrou na sala com um recado para a professora. A criança pretendia saber se já estavam feitas as impressões que a professora dele pedira. A professora da sala disse que sim e entregou-lhas para a criança as levar.

Depois, a professora explicou-me, à parte, que as professoras daquela escola solicitavam muitas vezes aos alunos que fossem entregar recados a outras professoras. Isto porque tal tarefa estimulava a capacidade de compreender e produzir discursos orais formais e públicos, capacidade que, de acordo com o currículo, devia ser trabalhada.

Inferência

A afirmação proferida pela professora levou-me a refletir. A minha perceção de currículo era muito uma listagem de “conteúdos” a serem transmitidos, uma ideia, em parte, estanque. Afinal, o currículo é integrado no comportamento do professor, estando presente nos pormenores de cada ação. Isso significa que o professor deve adaptar o currículo e integrá-lo na sua visão? Para compreender a questão, observemo-lo sob o ponto de vista relacional. Que relação estabelece o professor com o currículo? Como o executa? Roldão (2010), refere que:

“qualquer currículo ou projeto curricular requer programas e programação, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem. Mas os programas (que podem elaborar-se para um ciclo ou destinar-se a um período curto, preverem aprendizagens para uma área ou para várias) são sempre apenas instrumentos do currículo, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais. O que tem de ser claro e relativamente estável numa sociedade não são os programas, mas as aprendizagens curriculares a garantir, que deverão aliás ser objecto de avaliação e prestação de contas à sociedade. Mas os “programas” para um certo conjunto de aprendizagens podem ser diversos e organizados de várias maneiras.” (p. 33)

“Do currículo prescrito nos documentos oficiais ao currículo realizado na sala de aula vai uma grande distância” Como afirma Gimeno, 1989, citado por Santos, Canavarro & Ponte, 2000. Isto significa que, de acordo com o grau de liberdade que sente e influenciado pela sua experiência e contexto profissional, modelará o currículo de certa forma. Pacheco (1996) citado por Santos, Canavarro & Ponte(2000) aponta três tipos de legitimação do currículo: (i) A primeira é *normativa*, que coloca ênfase nas decisões político-administrativas ou no que deve ser ensinado. (ii) Uma segundo tipo é a *legitimação processual*, que valoriza o currículo como um projeto exterior mas que depende do seu processo de desenvolvimento e do significado de interações; (iii) e, por fim, a *legitimação discursiva*, que encara a construção do currículo de acordo com os sujeitos intervenientes na base da deliberação social.

Segundo Santos, Canavarro e Ponte, (2000) “Deslocar o centro de gravidade do desenvolvimento curricular para as escolas é uma medida que reconhece ao professor a margem de intervenção que não pode deixar de ter enquanto elemento transformador do currículo. Em simultâneo, torna-se fundamental estimular e apoiar a criação e consolidação de dinâmicas de colegialidade espontânea nas escolas” (p. 13).

Os autores acima referidos, reconheceram que apesar de ser fundamental as escolas terem traços comuns no currículo, era também importante estimular a sua autonomia e permitir a cada comunidade educativa maior liberdade e responsabilidade.

3 de dezembro de 2010

A professora utilizou o geoplano, distribuindo uma placa e alguns elásticos a cada criança. Principiou depois a fazer um ditado onde referia a posição, o tamanho, a cor, etc. Alguns exemplos de pedidos: quadrado verde no canto superior direito; triângulo pequeno no centro; hexágono encarnado à esquerda do quadrado verde.

Foram observadas duas dificuldades mais evidentes nos alunos: alguns apresentavam dificuldades na área da lateralidade (quando a professora pedia, por exemplo, para fazerem um triângulo à esquerda do quadrado), outros tinham dificuldade em distinguir hexágonos e pentágonos.

Inferências

O geoplano é um material que permite uma aproximação cativante ao mundo da geometria, que por vezes se torna abstrato. Segundo Matos e Serrazina (1996b):

“o estudo da Geometria deve estar relacionado com o mundo real. Os alunos devem ser estimulados a explorar as relações espaciais envolvente e devem procurar exemplos de relações geométricas no mundo físico. Inicialmente a geometria deverá ser informal, os alunos devem lidar com objectos geométricos, cortar, colar, ajustar, montar e discutir as suas propriedades numa linguagem de todos os dias.” (p. 10)

A geometria faz-se rodear de novos conceitos e problemas que se afiguram totalmente novos para as crianças. De acordo com Matos e Serrazina (1996b) “Os geoplanos são um excelente meio para as crianças explorarem os problemas geométricos” (p. 13). Este material permite, entre outros, trabalhar conceitos como o tamanho, as cores e o espaço, bem como a identificação de figuras geométricas e o seu estudo. Segundo Matos e Serrazina (1996b):

“ uma das grandes vantagens do geoplano é a sua mobilidade, o que faz com que os alunos se habituem a ver figuras em diversas posições. Outra das vantagens específicas do geoplano é que, ao contrário da folha e do papel é um aparelho dinâmico, permitindo “desenhar” e “apagar” facilmente.” (p. 14)

Esta vantagem do material possibilitará ao professor aferir de uma forma rápida as conjecturas dos alunos, adaptando os conteúdos ao ritmo de aprendizagem dos alunos e revendo eventuais noções, erroneamente apreendidas.

6 de dezembro de 2010

Os alunos estavam a ensaiar a festa de Natal quando o alarme de incêndio tocou. Imediatamente, e sem muitos gritos, as crianças dirigiram-se ao pátio da escola acompanhadas pelos professores que haviam, entretanto, colocado coletes amarelos fluorescentes. No pátio todas as turmas, do primeiro ao quarto ano, estavam organizadas e quietas, à espera de saber se era seguro regressar às salas.

Inferências

O Ministério da Educação exige que as escolas estejam apetrechadas com determinados mecanismos contra fogos e outros acidentes. De acordo com o Ministério da Educação (2000):

“devem realizar-se periodicamente exercícios para treino das medidas de protecção estabelecidas nos planos de emergência, nomeadamente exercícios de evacuação, tendo como objectivos a sensibilização dos ocupantes para a segurança, a criação de rotinas de comportamento e de activação e ainda o aperfeiçoamento dos próprios planos.” (p. 52)

Foi apenas pela regularidade com que se verifica a execução de tais exercícios que se pode observar uma calma e um controlo generalizados. Os alunos sabiam de tal forma o papel que lhes cabia que, por certo, numa situação de perigo real, reagirão da forma mais adequada.

7 de dezembro de 2010

Enquanto alguns alunos treinavam para a festa de Natal com os professores, ficámos com a restante turma a fazer trabalhos. Um dos alunos tinha já terminado todos os trabalhos, começando então a incomodar os colegas e todo o silêncio da turma. Assim, perguntámos-lhe se não queria fazer um desenho ou escrever um texto livre. Tendo respondido que não, pedimos-lhe para ir buscar um tabuleiro de xadrez. Jogaríamos com ele até que outro colega o pudesse fazer.

À medida que os alunos iam terminando o que lhes fora solicitado, iam buscar um tabuleiro de xadrez e procuravam alguém livre para jogar. Todas as crianças conheciam as regras, uma vez que era hábito nesta sala jogar-se xadrez regularmente.

Inferências

O xadrez é um jogo que oferece possibilidades infinitas de resolução. De acordo com Celone (2011), mestre em estatística e coordenador de 13 programas de xadrez em escolas primárias, jogar xadrez pode permitir à criança desenvolver capacidades como: concentração, pensamento crítico, raciocínio abstrato, resolução de problemas, reconhecimento de padrões, planeamento estratégico, capacidades de análise, síntese e avaliação e, até, criatividade.

Outra característica que assiste ao xadrez é que este é, também, um instrumento de resolução de problemas. Horgan, citado por Celone (2011) defende que este é um “caminho ideal para o estudo de tomada de decisão e resolução de problemas, porque é um sistema fechado, com regras claramente definidas” Ao se deparar com um problema, o primeiro passo do jogador é “analisar de uma forma preliminar e impressionista: avaliando o problema” o exercício implica, usualmente, a busca de padrões ou semelhanças com experiências anteriores, este “juízo de similaridade pode envolver altos níveis de raciocínio abstrato” (Horgan, citado por Celone, 2011)

Kennedy, citado por Celone (2011), aponta alguns motivos básicos para a presença dos jogos de xadrez em sala de aula. Por um lado, algumas dessas razões são sociais, por dar ao aluno um motivo para vir à escola, por remover barreiras aluno-aluno e por construir relações aluno-professor. Por outro, a maioria dos motivos prende-se com processos mentais: O xadrez desenvolve o pensamento crítico, realça estilos cognitivos não tradicionais, integra diferentes tipos de pensamento e estimula a compreensão dos processos mentais e da inteligência.

Perante tal, torna-se claro que o xadrez tem de facto um grande impacto no desenvolvimento cognitivo e que deve ser utilizado com regularidade.

13 de dezembro de 2010

Devido à proximidade da festa de Natal e ao atraso nos preparativos, foi-me pedido que ajudasse a fazer os programas que seriam entregues aos pais. Passei, por isso, toda a manhã a recortar cartolinas e a furá-las com um furador em forma de estrela.

Inferências

Pouco tenho a inferir deste dia, uma vez que não observei algo passível de inferência ou crítica. Refiro apenas que por vezes, embora o trabalho dos estagiários nestes momentos seja fundamental e imprescindível, tal raramente é referido e ainda menos frequentemente é comentado no momento da avaliação.

14 de dezembro de 2010

Em continuidade com o dia anterior, foi-me pedido que terminasse o que não consegui terminar no dia 13. Passei, por isso, toda a manhã na biblioteca a encadernar os programas, utilizando as cartolinas recortadas e furadas como capa e contracapa.

Inferências

À semelhança da inferência anterior, pouco tenho a dizer deste dia, uma vez que não observei algo passível de inferir.

No entanto, não posso deixar de referir o quanto lamento não ter podido observar os preparativos finais da festa realizados pela professora e alunos. Não pude assistir ao ensaio geral, nem assistir às combinações finais entre alunos e professora, nem ver como era a carta que foi enviada para os pais.

Penso que tal me teria sido de grande utilidade uma vez que, estando para o ano a trabalhar, teria já um conhecimento de como se organiza todo o processo. Até porque daqui a alguns meses estarei a fazer o mesmo.

17 de dezembro de 2010

Neste dia os alunos iam fazer a festa de natal à tarde. Como tal estivemos a ajudar a arranjar os últimos pormenores para a festa, cenários e guarda-roupa e experimentar os microfones.

Ao longo da tarde permanecemos na escola, mesmo não sendo já a nossa hora, e acompanhámos os alunos nesta experiência. As crianças realizaram um teatro para os pais sobre “o milagre das rosas”.

Inferências

Os alunos estiveram em permanente estado de euforia. Estavam alegres e elétricos e chegava a ser difícil acalmá-los de modo a que nos ouvissem. De acordo com Agüera (2008, p. 73.), “as festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande

valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças”.

Todas as crianças se questionavam: iria correr bem a peça, o pai estaria presente; a avó conseguiria vir, os microfones não iriam falhar...Devido ao objetivo em comum a turma permanecia unida e motivada, integrando até os elementos que usualmente são deixados de parte. As crianças demonstravam algum nervosismo mas lidavam com ele de forma positiva, aceitando os papéis de responsabilidade que lhes propunham com o maior entusiasmo possível.

3 de janeiro de 2011

Por não se terem visto durante o período das férias, o professor perguntou à turma quem queria partilhar acontecimentos dos últimos dias. Um aluno falou do Natal, outro da viagem à terra dos avós, outro ainda da morte de um tio especial. A turma ouviu. No entanto, quando um aluno particularmente tímido falou, contando que não havia feito nada de especial, alguns alunos riram-se dele. Mal os risos começaram, o professor admoestou a turma abordando valores como o respeito, a tolerância e a amizade que deveria existir numa turma e até mais tarde, na vida adulta.

Inferências

Promover o desenvolvimento social implica a promoção do respeito ao outro e às regras da escola. Este é desenvolvido continuamente através de intervenções que “levam a criança a compreender a razão da existência das regras sociais, prevendo as consequências dos seus atos e permitindo o aluno agir com independência e com responsabilidade” (Canedo, 2002, citado por Pires, 2003, p.8).

A noção de valor acompanha a evolução da humanidade desde cedo. É já visível no confucionismo, teoria moral sobre os valores, escrita por Confúcio cinco séculos antes do nascimento de Cristo.

Shewder, Turiel, & Much, Citado por Pires (2003; p.19) interpretam a moralidade da criança como um fenómeno quase intuitivo, não orientado pelos critérios tradicionais de manipulação de comportamento, como o receio de um castigo ou a obediência à autoridade

Assim, é importante levar a criança a compreender que, socialmente, determinados comportamentos são aceites, enquanto outros não são tolerados. É relevante a orientação do professor, quando intervém numa situação levando o aluno a compreender porquê que se deve agir de determinado modo em detrimento de outro. Isto porque, como referido acima, não é o castigo que faz o comportamento da criança alterar-se, é a compreensão da situação e a aceitação do valor aprendido como seu.

4 de janeiro de 2011

Durante a manhã um dos alunos demonstra um comportamento ligeiramente divergente do que característico. Embora por hábito seja um aluno activo e participativo, por vezes até excessivamente falador e sempre a testar os limites, a criança em questão encontrava-se silenciosa. Também se recusou a trabalhar, não se encontrando receptivo a novas aprendizagens.

Depois de tirar a febre à criança e se certificar que não estava doente, a professora enviou-a de volta ao lugar. Pouco tempo depois reparou que a criança estava a chorar em silêncio. Posteriormente quando distribuiu novas tarefas pelos alunos, a professora dirige-se à criança em questão e, sentando-a no seu colo, conversou com ela.

O aluno acabou por contar que o irmão mais velho (figura a que a criança era muito apegada, segundo informações da professora) partira alguns meses para fora do país.

Inferências

A criança experimentava um verdadeiro sentimento de angústia uma vez que se deparava pela primeira vez com uma situação com a qual não sabia lidar. Segundo Gordon e Burch (1998), quando um aluno experimenta fortes sentimentos a sua capacidade para aprender ficará, também, afetada. Nestas circunstâncias, as tentativas do professor para ensinar sairão sempre frustradas. É importante ter em conta que as crianças precisam, não só de professores capazes de ensinar como também de professores capazes de os compreender. Tal como afirma Serrazina (2002, p.10), “estas serem ensinadas através de situações sem significado...”, leva a que a atividade desenvolvida seja apenas rotineira e não corresponda a nenhuma aquisição significativa.

Ao conversar com a criança a professora conseguiu levá-la a compreender que o irmão iria voltar, e que até lá ele poderia telefonar-lhe todos os dias, ou enviar e-mails e cartas. Mais animado com a ideia, o aluno regressou ao seu lugar e começou a trabalhar.

Deduzo, simplesmente da observação deste episódio, que se o professor ousar ter um papel ativo ao ajudar as crianças a lidar com determinados sentimentos obterá, no mínimo, dois efeitos. Um primeiro, a curto/médio prazo é o equilíbrio de cada criança em sala de aula e, conseqüentemente, o equilíbrio da turma e a sua receptividade à aprendizagem. O segundo, a longo prazo, prende-se com os vínculos entre aluno e professor uma vez que ao preocupar-se, o professor demonstra que aprecia o aluno.

7 de janeiro de 2011

Partindo de um texto que já haviam lido, mas de livro fechado, os alunos foram ao quadro escrever palavras que podiam suscitar dúvidas de ortografia (por exemplo: cachorro, nascer, periquito, zangado, felizes). Sempre que uma dúvida surgia, esta era resolvida para todos, segundo as regras aprendidas com a Cartilha.

Inferências

Depois de realizar o levantamento de palavras mais suscetíveis de serem escritas incorretamente, a professora optou pelo método da Cartilha Maternal João de Deus para auxiliar os alunos a compreender possíveis erros.

A Cartilha Maternal é uma ferramenta eficaz e pertinente na identificação e correção de erros ortográficos. Isto porque uma das linhas de força que caracterizam o Método João de Deus é o facto de fomentar a autocorreção na criança. De acordo com Ruivo (2006, p.4) “a criança, que em todo o processo de aprendizagem é estimulada a ser analista da linguagem, consegue, através da explicação das regras aprendidas, autocorrigir-se.”

Outra linha de força deste método prende-se com a leitura das letras. Estas são estudadas tanto no seu papel dinâmico, como nas suas leituras diversas. Ruivo (2006, p.5), refere que “as dificuldades são explicadas por regras que satisfazem o raciocínio e o pensamento lógico do aluno, facilitando uma leitura bem compreendida que favorece também a ortografia.”

Desta forma o Método de Leitura João de Deus apresenta, de forma progressiva e pedagógica, as dificuldades e mecanismos da língua portuguesa, tornando-se um aliado poderoso de qualquer professor.

10 de janeiro de 2011

Durante o fim-de-semana os alunos tinham levado uma proposta de trabalho. Com a ajuda dos pais, que os auxiliaram a escolher, os alunos trouxeram cada um, uma notícia sobre um tema que lhes interessasse. Depois cada um foi à frente da sala contar o que descobrira ao ler aquela notícia (não tendo de a ler em frente aos colegas).

Inferências

Geralmente, ao falar de trabalhos de casa, falamos de trabalhos enviados regularmente, mesmo diariamente, para casa. Em relação a esse tipo de trabalhos de casa Cordeiro afirma que “os trabalhos de casa geram uma enorme controvérsia (...) esta prática não tem, em pleno século XXI, razão para existir nos moldes em que é feita” (2009, p. 490).

A forma como esta professora lida com a questão é aquela a que Cordeiro apelida de “TPC inteligentes, por professores inteligentes para alunos inteligentes” (2009, p.490). Esta forma prende-se com uma semana quase totalmente livre de trabalhos de casa. “Para o fim-de-semana, então que surjam os TPC, mas de uma forma inovadora de aprender, em que se aproveitem as experiências, integradas na vida familiar e com a cumplicidade dos pais” (Cordeiro, 2009, p.490).

De acordo com Cordeiro, diversos estudos revelam que a problemática dos trabalhos de casa não se resolve diminuindo o número de trabalhos de casa enviados, mas sim tornando o trabalho de casa algo para ser feito com prazer, em família. De modo semelhante, estes não devem ser excessivos, para que não tirem também tempo à criança que doutro modo o usufruiria com a família.

11 de janeiro de 2011

No início da aula o quadro foi dividido em três colunas. Foram escolhidos 3 alunos, que foram ao quadro para resolver as operações escritas em cada coluna, sendo que os restantes as resolviam no seu lugar. Ao longo de mais algumas aulas, durante os primeiros minutos, o mesmo foi feito. Os restantes alunos realizavam as operações no lugar e verificavam, no final, se esta estava corretamente realizada.

Inferências

O professor deve ser “um facilitador da aprendizagem significativa dos alunos, gerando conhecimento escolar, uma vez que são os alunos que aprendem” (Serrazina, 2002, p.13), deste modo deve criar as boas condições para que isso aconteça.

Torna-se importante compreender porque é tão necessária a automatização de determinados mecanismos ou a memorização de determinada informação. Sobre esta temática, Meirieu (1996), questiona: “Como podemos exercitar a nossa inteligência se não nos libertamos da múltiplas pequenas tarefas que realizamos automaticamente?” (p. 63).

Nas escolas, é frequente encontrar crianças a “treinar” a divisão ou a “decorar” a tabuada. Tal costume é observado com maior frequência na área da matemática embora a memorização se encontre também noutras áreas. Meirieu (1996) refere que “ao longo da escolaridade, as crianças devem adquirir automatismos intelectuais no plano da gramática ou da aritmética, do mesmo modo que, na infância, adquiriram os mecanismos psicomotores” (p. 63). De facto, torna-se importante que a criança assimile algumas informações e mecanize determinados processos para que possa mais tarde realizar trabalho mais aprofundado sem receio de se perder nos primeiros – e mais fáceis – passos da tarefa. Meirieu (1998) reitera que “negá-lo, deixar a criança acreditar que pode passar sem isso não é, de modo algum, prestar-lhe um bom serviço” (p. 63).

Deve também ter-se em conta que a memorização é um processo que exige determinadas características. De acordo com Meirieu (1998) a aprendizagem de um automatismo ou a mecanização de um processo (algoritmo da subtração, por exemplo) é

mais fácil, para algumas crianças – principalmente as de menor idade – se este for estimulado em diferentes contextos: em casa, na escola, ao vestir-se, no carro, etc.

14 de janeiro de 2011

O professor deu uma aula utilizando o Cuisenaire e 10 retângulos de diferentes cores e comprimentos, representativos das dez peças deste material. Os retângulos de cartolina eram usados pela professora. Foram feitas somas e multiplicações com o material, bem como construídas figuras às quais se calculou a área e o perímetro.

Inferências

A matemática e pedagoga Canals (2001) defende que “se soubermos propor a experimentação de forma adequada a cada idade... fomentar o diálogo e a interação necessária, o material, longe de ser um obstáculo que nos faz perder tempo... facilitará o processo porque fomentará a descoberta” que se traduz numa aprendizagem significativa.

Ao observar pela primeira vez este material, pude reparar que este se revelava útil ao facilitar a compreensão de determinados conceitos matemáticos. Urge então compreender quais as características e funções que qualquer material manipulável deve possuir.

Segundo Caldeira (2009), “a utilização de materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática”(p. 12).

O pensamento matemático é deste modo construído de forma lúdica. No entanto, nem qualquer material manipulável se adequa a qualquer tarefa ou conteúdo programático. Caldeira refere que:

“ nestas circunstâncias, é fundamental não esquecer que a utilização de materiais, por si só, não traduz uma aprendizagem eficaz e significativa da matemática, que deve ser um processo activo, vivenciado pela criança, onde pode explorar, desenvolver, testar, discutir, aplicar ideias, reflectir, de modo a serem um meio, e não um fim.” (2009, p. 12)

Os materiais manipuláveis facilitam a compreensão de conteúdos matemáticos, capacitando o aluno. No entanto, é importante salientar que tal não se deve apenas ao material em si, mas à forma como é explorado pelos professores e educadores e ao modo como estes levam os seus alunos a trabalhar com o material.

17 de janeiro de 2011

Foi dada, por mim, uma aula ao longo da manhã dividida em três áreas: língua portuguesa, matemática e estudo do meio.

Para a aula de matemática foi abordada a divisão com números decimais. A turma, dividida em grupos, construiu um puzzle com imagens de dragões. Ao fixar o puzzle numa capa e virar a imagem para baixo, os alunos descobriam as regras da divisão com decimais. Munidos com essa ferramenta, avançaram então para uma aventura em que eles eram companheiros de um cavaleiro e para vencer dragões era necessário resolver divisões.

Por fim os alunos resolveram um problema onde puderam aplicar os conhecimentos adquiridos, sendo fornecido metade do valor do divisor e o dividendo.

Inferências

Ponte e Serrazina (2000) referem que a diferença entre questão e problema é que “uma questão é um problema, para um dado aluno, se ele não tiver nenhum meio para encontrar uma solução num único passo”(p. 52). Tal sucedia no último exercício realizado, uma vez que era necessário ao aluno realizar uma multiplicação, calculando o dobro do valor dado para poder obter o divisor que iria utilizar na divisão. Os primeiros exercícios, pelo contrário, forneciam dois dados apenas, com os quais o aluno tinha de realizar uma operação. Nesta situação estamos perante um exercício pois “Se o aluno tiver uma forma de obter rapidamente uma solução, não estará perante um problema mas sim um exercício” (Ponte e Serrazina, 2000, p.52).

Os problemas são importantes em sala de aula. De acordo com Polya, o aluno depara-se com 4 etapas na resolução de um problema: é necessário compreender o problema; seguidamente, conceber um plano de resolução; depois executar esse mesmo plano e por fim refletir sobre o trabalho realizado (Ponte e Serrazina, 2000).

De referir que uma mesma questão pode ser um problema para um aluno e um exercício para outro, de acordo com o nível de domínio de processos e conteúdos.

18 de janeiro de 2011

Os alunos entraram agitados em sala de aula, falando alto e correndo. Depois de começar a aula algumas crianças começaram a conversar, utilizando um tom de voz crescente. Quando o burburinho começou a descontrolar-se a professora parou, simplesmente, de falar. Pouco tempo depois, recomeçou a aula falando num tom mais baixo que anteriormente.

Inferências

Em diversas situações vi professoras a elevar a voz à medida que o ruído das conversas paralelas aumenta. Por vezes, cenas similares terminam com a professora a gritar, pedindo silêncio. No entanto, tal não foi a opção desta professora. Ao invés disso, reduziu o tom de voz que estava a utilizar. De acordo com Sanches (2001), “o tom e o volume da voz têm muito a ver com a convicção que incutimos aos nossos comportamentos verbais. Falar a gritar é perder a razão[...] É mais fácil sermos ouvidos se falarmos baixo, em tom audível” (p.67).

Em grande parte, tal situação deve-se também ao elemento surpresa. Se por um lado, falar mais baixo que os alunos, não é a reação que estes esperam, por outro, ao falar mais baixo que as crianças a professora coloca-lhes uma opção: ou falam mas não ouvem, ou se calam para ouvir. Tal como se verificou, basta que alguns alunos queiram ouvir para que sejam eles mesmos a pedir aos colegas que adotem um comportamento atento e silencioso.

21 de janeiro de 2011

A professora começou por distribuir caixas com um material manipulável: Cuisenaire. Os alunos abriram as caixas e, perante indicações da professora, exploraram o material lembrando os valores de cada peça. Trabalharam depois a noção de área, utilizando a face do cubo mais pequeno (branco) como unidade de medida. Desenharam

figuras geométricas e calcularam áreas. Até dois dos alunos que, usualmente, apresentavam dificuldades na noção de comprimento, conseguiram ultrapassá-la, adquirindo facilmente a noção de área. A turma trabalhou também a noção de área equivalente.

Inferências

Por vezes as pessoas têm a noção de que a essência da matemática são os símbolos, as suas combinações e fórmulas misteriosas, que tornam a matemática algo difícil, que só os mais dotados conseguem ganhar (Nabais, s. d.). Nabais escreve:

“o aluno que gradual e sistematicamente, vai construindo, na sua mente, um edifício matemático a partir da realidade. Começa por observar esta nos seus múltiplos aspectos, confrontando-os e relacionando-os através da manipulação desta realidade, vai-se embebendo e impregnando dela; descobre relações, associa elementos, tenta “exprimir” para si e para os outros os resultados desta sua actividade mental: acaba por sentir a necessidade de recorrer ao símbolo e à fórmula como meios de síntese e de simplificação.” (s. d. p.7)

A manipulação de materiais como o Cuisenaire, exercida por cada aluno individualmente, permite ao aluno construir aquilo a que Nabais apelida de “edifício matemático”.

Segundo Nabais (s.d.) “quanto mais bem apetrechado for o arsenal da experiência pessoal da criança, mais rica e segura será a sua abstração. Para voar é preciso ter asas e ter onde firmar-se para levantar voo.” Daí a importância dos “professores conhecerem as potencialidades e a utilização dos materiais manipulativos de forma a não condicionar as suas práticas e adequar tarefas que permitam um papel ativo, adequado e reflexivo na construção do saber.” (Caldeira, 2009, p. 127)

O Cuisenaire permite diferentes atividades como as áreas de modo a trabalhá-las de uma forma dinâmica e palpável. Para além de poder desenvolver a noção de área e de comprimento (como observado) permite também: o sentido de número, teoria de conjuntos, noção de par e ímpar, noção de maior e menor, operações, etc.

24 de janeiro de 2011

Foi dada uma aula pela minha colega de estágio. Ao chegar à parte da manhã dedicada a matemática, a estagiária abordou o sistema monetário.

Os alunos, para além de não terem oportunidade de manipular o material, e o explorar, assistiram a uma aula bastante expositiva. Ao invés de os deixar descobrir sozinhos as relações entre os valores das moedas, estes eram-lhe fornecidos sem desafio. A estagiária mostrava moedas e ia repetindo, sem sair do lugar:

- Esta é a moeda de um euro. Esta é a moeda de cinquenta cêntimos, são precisas duas destas moedas para fazer um euro. Esta é a moeda de vinte cêntimos, são necessárias cinco moedas destas para formar um euro. Esta é a moeda de dez cêntimos, são precisas 10 moedas destas para obter 1 euro. (...)

Inferências

A aula da colega prendeu-se muito com a mera exposição de conceitos. O material, bem pensado e realizado, esteve sempre poisado na mesa, sem nunca ser dada autorização às crianças para o manipularem. A aula ministrada foi, tal como se tem vindo a revelar hábito, expositiva em demasia. Antunes (2008), menciona que “a aula expositiva é uma maneira de se ministrar a aula, mas não é e não pode ser a única maneira” (p.23).

Por outro lado o sistema monetário permitia a indução de um número sem fim de raciocínios. Questões como «quantas moedas de cinquenta cêntimos perfazem um euro?» poderiam ter sido respondidas pelos próprios alunos, uma vez que é vital que a aprendizagem se centre na criança. “Se um profissional não concebe situações de aprendizagem diferentes e [...] se as aulas que ministra não fazem do aluno o centro do processo de aprendizagem, o que ele está impingindo com o nome de aula não é aula verdadeira” (Antunes, 2008, p.23).

É essencial que o professor/futuro professor não esqueça nunca que já não se vive um tempo em que a sapiência do mestre é transferida para o aluno, um conhecimento organizado que é recebido pela criança. Não estamos já na centralização do ensinar, mas sim na centralização do aprender (Antunes, 2008).

O aluno deve manipular o material, ao invés de ser passivo. Pois como afirma Caldeira (2009, p.35.):

“os materiais manipulativos poderão ser mediadores num contexto de significação, num ambiente motivador de sala de aula, em que através de diversas atividades proporcionam a compreensão ao matemática num processo evolutivo que gradualmente as crianças vão descodificando e construindo o saber matemático”.

O professor deve estimular o pensamento, ao invés de transmitir conclusões prontas.

25 de janeiro de 2011

Devido a um problema de saúde da professora, durante parte da manhã esta foi substituída pela professora de apoio. A professora de apoio procedeu então à conclusão dos exercícios que antes estavam a ser realizados.

Depois a professora começou a fazer perguntas às quais as crianças tinham de responder com cálculo mental, essencialmente somas, subtrações, divisões e multiplicações. Quando questionadas quanto à forma como haviam chegado lá, diversas crianças possuíam respostas diferentes. À questão “ $125+310$ ” um aluno respondeu imaginar a conta no ar, fazendo $5+0=5$, $2+1=3$, $1+3=4$ e concluindo: 435. Outro referiu tirar 10 unidades ao valor 300 “ $125+300=425$ ”, adicionando-as no fim: “ $425+10=435$ ”

Situações análogas foram observadas mesmo em operações como a divisão e a multiplicação.

Inferências

A professora estimulava-os a compreender como podiam resolver determinadas operações utilizando pequenos truques, diferentes caminhos. É importante ter em conta que “ao promover nos alunos a utilização de métodos próprios para calcular resultados de operações, está-se a ajudar no desenvolvimento do sentido de número e de estratégias próprias para o calcular.” (Matos e Serrazina, 1996, p.156)

Matos e Serrazina (1996) referem algumas características dos procedimentos de cálculo mental, sendo que algumas delas são: o facto de serem estratégias ativas, que

permitem à criança escolher o método, consciente ou inconscientemente; a característica holística, uma vez que a criança é levada a lidar com o número como um todo e não com algarismos individuais e, principalmente, o facto de implicarem uma compreensão base.

O cálculo mental, para além de desenvolver as estruturas mentais, permite ao aluno adquirir uma ferramenta que lhe vai, futuramente, trazer maior segurança. Um aluno com o cálculo mental apurado conseguirá prever aproximadamente o valor de uma operação mais difícil, prevenindo assim erros de cálculo.

No dia-a-dia o cálculo mental encontra também um lugar de destaque. A título de exemplo, permite lidar com dinheiro sem recorrer a ferramentas físicas.

27 de janeiro de 2010

As crianças tinham ido para o intervalo e voltavam agitadas. Subiram as escadas a correr e fizeram-no pelo corredor até à casa de banho. Aí alguns alunos começaram a brincar com o papel higiénico e a água. Assim que a professora se apercebeu de tal comportamento, reuniu-os na sala de aula e mandou-os sentar. Ao invés de se zangar, perguntou-lhes o que haviam feito de errado. Eles sabiam-no e responderam.

Depois disso a professora perguntou-lhes porque é que tal era errado e foram os próprios alunos a referir os acidentes que poderiam surgir dos seus comportamentos e o trabalho que estavam a dar à «senhora que limpava a casa de banho».

Inferência

Algumas das crianças nunca se haviam deparado com um limite tão claro. Não correr nos corredores, não brincar na casa de banho. No entanto, a existência de limites é necessária. Mais, é importante que as crianças entendam porque existe aquele limite.

Um dos primeiros elementos presente que permite definir se o aluno tem uma conduta correta é a existência de limites. Estes permitem que a criança saiba até onde pode ir, ou quando já os ultrapassou. Mas será de facto esta a melhor forma de evitar maus comportamentos? Até onde tal é benéfico para as crianças? Existe uma forma mais adequada de o fazer?

Urra (2009), afirma que a existência de limites, mais do que necessária em sala de aula, é benéfica para a segurança das crianças: “para os especialistas, a melhor prevenção consiste em estabelecer o que se pode fazer, tal é considerado necessário para transmitir segurança, oferecendo sempre razões coerentes que o pequeno possa compreender.” (p.107)

Ao afirmar que as crianças necessitam de limites, Urra (2009) teme ser mal interpretado, justificando-se imediatamente, assegurando que é em prol das crianças que tal atitude deve ser adotada. Segundo o autor,

“quando dizemos que as crianças necessitam de padrões, normas, regras, hábitos, não o fazemos com o espírito de anular, mas precisamente o contrário; argumentamos a partir de da convicção de que, graças a este modelo educativo, a criança de hoje poderá ser um adulto autenticamente livre nesse amanhã que a espera.” (Urra, 2009, p. 107)

Embora, por vezes, os limites e barreiras possam levar a um sentimento de frustração por parte das crianças, este deve ser encarado por pais e professores como essencial no processo de crescimento durante a infância. Deste modo, o futuro adulto apercebe-se que nem tudo é possível, aprendendo a contornar o impossível e a manter uma atitude dinâmica. Segundo Guilbert, citado por Urra, (2009) ,“é necessário estabelecer barreiras. Como estão acostumadas a conseguir tudo o que querem, com uma espécie de coerção, as crianças acabam por não suportar a frustração, mas a frustração é fundamental para a educação, porque há que experimentá-la para serem conscientes de que não se pode fazer tudo” (p. 109)

Limites são sempre um assunto que merece algum cuidado. Estes devem ser pensados e fundamentados. É essencial a criança entender porque existem, que não são fruto de momentos de ira em que um limite foi imposto como punição. Segundo Cury (2004, p. 95) nunca devem ser colocados limites sem dar explicações. Isto porque, nos momentos de ira, a emoção intensa bloqueia os campos da memória e a racionalidade perde-se. Para educar, é importante usar “primeiro o silêncio e depois as ideias” Cury, 2004, p.95.

28 de Janeiro de 2011

A minha colega de estágio deu uma aula sobre símbolos nacionais. Assim, abordou tanto o hino como a bandeira de Portugal. Para o Hino de Portugal distribuiu folhas com a letra do hino e todos os alunos ensaiaram uma vez e depois cantaram de pé. Para a bandeira, distribuiu uma bandeira não pintada a cada criança. Os alunos pintaram de acordo com o que aprenderam e, na parte de trás da folha, escreveram o significado de cada cor ou parte da mesma.

Inferências

Ao longo do decorrer desta aula a estagiária procurou transmitir aos alunos, através da expressão musical e plástica, a noção de pertença: de que os símbolos que se trabalhavam eram os símbolos nacionais.

Segundo Monteiro (1997), “a educação encontra-se intrinsecamente ligada a concepções de homem, de organização social e a objectivos que a sociedade define para a sua própria manutenção e desenvolvimento” (p. 129). Parte desta educação é também a educação musical e artística. Monteiro (1997), refere que ambas “ participam destas concepções de múltiplas formas, sendo de referir a sua importância fundamental como veículo de conservação, de transmissão e de reprodução simbólica (de símbolos sociais e culturais)” (p. 129).

Não importa apenas dar a ouvir aos alunos o Hino Nacional, mas sim levar o aluno a reproduzir, através da educação musical, a melodia e a letra. Esta experimentação torna-se pois um meio de conservação daqueles que são os símbolos nacionais.

31 de janeiro de 2011

Dei uma aula durante a manhã. Nessa aula, da área de matemática, abordei os sólidos geométricos, e depois de uma breve revisão, foi projetado na tela o museu virtual dos sólidos geométricos (museu disponível online). Alguns alunos vieram, individualmente, trabalhar com o rato de modo a conduzir o avatar ao longo da exposição (avatar é a palavra que se utiliza, em informática, para referir a representação gráfica de um utilizador em realidade virtual). Esta exposição virtual permitia ver os

sólidos em 3 dimensões, a rodar; abrir os sólidos e compreender a sua planificação: reconhecer os sólidos em objetos do quotidiano, bem como introduzir a noção de poliedro e não poliedro, entre outros.

Inferências

As TIC, dadas “as suas potencialidades enquanto instrumento que se relacione de forma direta com a informação e o conhecimento, estão cada vez mais presentes na atividade profissional dos professores, exercendo a sua influência” (Ponte e Serrazina, 1998, p.9) Ao permitirem e facilitarem a comunicação são uma ferramenta integradora de vários saberes, capazes de proporcionar ambientes enriquecedores e facilitadores da aprendizagem.

Existem ainda hoje muitos professores que sentem dificuldades em utilizar o computador em sala de aula embora tal não se tenha verificado no Jardim-Escola. É também comum a sensação de que as crianças aprendem muito mais facilmente a lidar com as novas tecnologias do que os docentes. Segundo Santos (2005):

“para compreender a facilidade com que as crianças aprendem a trabalhar com o computador, que é, sem dúvida, de forma muito diferente da que os adultos o fazem, é necessário entender alguns processos de compreensão das crianças, e a sua "plasticidade mental", no entanto, e apesar desta plasticidade, o que é facto é que os bloqueios e as sintonias que se estabelecem com as máquinas têm origens muito mais afectivas do que cognitivas.”
(p. 10)

Esta vertente afetiva deve-se, segundo o mesmo autor, devido ao facto de os primeiros contactos que a criança experimenta com a tecnologia, seja através de jogos (gameboys, playstations e nintendos) lhes dá prazer e os cativa para este mundo tecnológico.

É esta sintonia que deve ser utilizada como veículo facilitador da aprendizagem. De acordo com Santos (2005):

“em pedagogia, o conhecimento só existe se for realizado pelo aluno, que por sua vez deve ser intelectual e materialmente activo à escala dos seus meios, logo, a utilização das novas tecnologias deve poder realizar-se através do tempo e dos meios adequados” (p.11)

Em suma, o professor não só pode, como deve utilizar os meios tecnológicos, quando possível. Cabe ao professor a sensibilidade de fazer uma utilização prudente dos mesmos, isto é, com vista a obter conhecimento significativo e não apenas pela mera utilização dos objetos tecnológicos. No fundo, à semelhança de qualquer outro material, o computador deve ser um meio e não um fim em si mesmo.

1 de fevereiro de 2011

Ao findar o intervalo, cruzei-me com uma aluna recolhida a um canto, lavada em lágrimas. Aproximei-me e, após diversas tentativas, consegui que me contasse o que acontecera.

Aparentemente, algumas colegas com quem ela desejava brincar haviam-na feito passar “testes”, para provar a amizade e mostrar que podia brincar com elas. Simples testes como dar 5 saltos ou uma volta ao recreio agravaram-se ao ser pedido à aluna que comesse folhas do chão e, a seguir, fosse beijar um rapaz. Sendo que a aluna não foi capaz de realizar o último passo, não foi aceite pelo grupo de colegas.

Ao avisar a professora da turma do sucedido, pude observar a conversa entre professora e alunas em questão. A aluna que eu havia encontrado primeiramente repetia que os colegas a faziam passar situações desagradáveis, demonstravam nojo dela e eram maus para ela. As restantes alunas defendiam-se, referindo que tal só acontecia porque a própria aluna era agressiva para todos os restantes, tendo já acontecido tentativas de esganar algumas delas, bater-lhes ou cravar-lhes as unhas.

Inferências

A aluna, que fora submetida aos testes, encontrava-se em grande tensão emocional. Em posteriores observações e em conversas com a mesma, pude concluir que grande parte dos colegas gozava com ela, chegando a revelar “nojo” quando tinham de lhe dar a mão. Em casa, o ambiente é descrito como disfuncional. Segundo os colegas, a aluna em questão é agressiva chegando por vezes a bater ou a ofender verbalmente. Esta tem uma grande dificuldade no controlo de impulsos. Estaremos perante um fenómeno de bullying?

A expressão *bullying* é do conhecimento geral. Mas o que é exatamente *bullying*? Que condutas a ele estão associadas? Nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, juntamente com os Países Nórdicos, quando este fenômeno começou a ser investigado, no princípio dos anos 70, a violência física e psíquica era já visível e incontornável. Ali recebeu o nome de *bullying*, significando assédio entre pares, quer fosse psicológico, moral ou físico.

Afonso & Cerviño (2006), citados por Urra (2009), dão a seguinte definição do termo:

“que se define como uma conduta agressiva e persistente no tempo, exercida por um indivíduo ou um grupo que provocam baixa autoestima, isolamento e exclusão social da vítima. Este tipo de conduta evidencia-se através de insultos, ameaças, intimidação psicológica e agressões físicas, com tendência para aumentar em intensidade e frequência de agressões” (p 326)

Tal comportamento é por certo observável em grupos de jovens e adolescentes do terceiro ciclo do ensino e do ensino superior. Mas será possível observá-lo em crianças do primeiro e segundo ciclo? Não serão crianças de seis a dez anos novas demais? Em 2008, o Jornal Digital editou uma notícia a este propósito. “O bullying é praticado por jovens desde o primeiro ciclo, ao ensino superior” diz o jornal, baseado em relatórios da Unesco, “O bullying existe em contexto escolar nos diferentes ciclos de ensino (...) a maioria das agressões são verbais e as vítimas têm receio em falar do problema. As idades dos agressores vão dos seis aos vinte anos.”

Entende-se então que as crianças, apesar da tenra idade em que se encontram, são capazes de cometer atos de violência física ou psicológica contra colegas. Este comportamento é característico de grupos, não se verificando comumente em indivíduos isolados.

4 de fevereiro de 2011

Durante a manhã os alunos trabalharam a divisão, abordando-a com números decimais e utilizando “vírgulas”, quer no divisor, quer no numerador. Durante a resolução de alguns exercícios, a professora referiu-nos, à parte, que esta matéria não constava no currículo do terceiro ano. No entanto, visto as crianças naquela escola

aprenderem a ler e escrever mais cedo, surgia então mais tempo para novas aprendizagens.

Inferências

Os conhecimentos fornecidos às crianças foram adaptados de forma a colmatar as necessidades daquela escola em especial.

Currículo, como conceito em si, admite múltiplas interpretações e consequentes teorizações quanto ao processo que levou à sua construção ou mesmo mudança. No entanto, este refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens que se consideram necessárias num dado contexto e consequente sequência adoptada para as concretizar. O que distingue currículo de uma mera listagem de aprendizagens é a sua intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora (Roldão, 2010).

O Ministério da Educação desenvolveu um currículo comum em todas as escolas do País. Roldão (2010, p. 32), refere que “o currículo nacional corporiza um projecto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas”. Por sua vez, cada escola tem o direito de acrescentar algo ao currículo, contextualizando-o e tornando-o um projecto curricular.

“o projecto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite ainda a construção de projectos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente.” (Roldão, 2010, p. 32)

Segundo Roldão (2010 p. 26), apesar de o currículo nacional ser comum a todas as escolas, a necessidade de tornar o projeto curricular algo característico de cada escola surgiu, de forma a adaptar o ensino a cada comunidade educativa.

É fundamental, então, adaptar as estratégias de acordo com os alunos visados e com o contexto educativo. Como refere Roldão (2010, p.30), os currículos das escolas (corporizados no seu Projeto Educativo e Curricular) precisam de reforçar a dimensão das estratégias com que pretendem desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma adequada a cada contexto.

7 de fevereiro de 2011

Na semana anterior havia observado comportamentos parecidos com *bullying*. Neste dia, centrei-me na observação do comportamento dos alunos relacionados com o caso. Surpreendentemente, a rapariga que reclamara ser vítima tinha comportamentos ligeiramente agressivos, ofendendo frequentemente os colegas verbalmente e manifestando comportamentos de criança mimada.

Ainda mesmo dentro da sala de aula surgiu uma situação que, por provocar frustração, fez com que a aluna atirasse com uma borracha a um colega, que, apesar de não o atingir, esteve próximo de o fazer. Tais ações só surgiam quando a professora se encontrava de costas.

Inferências

Quando surgiu este tema, já há uma semana atrás, ficaram pendentes algumas questões. Urge compreender se tal comportamento é recente, emergindo apenas nas últimas décadas, ou se sempre existiu. Importante também é entender a razão de tal fenómeno. Cordeiro (2009) pediatra, aborda em “O grande livro dos Adolescentes” este tema, entre outros, sistematizando:

“sempre houve violência escolar, mas talvez se possa dizer que hoje há mais. No entanto, esta afirmação deve ser entendida com muita cautela, dado que os tempos são muito diferentes do que eram há três ou quatro décadas, a população escolar é universal e não elitista, e os desafios diferentes, tão diferentes como a realidade social de agora e de há quarenta anos o são.

Os fenómenos de violência na escola espelham o fenómeno na sociedade, Não vale a pena pensar que a escola será um sítio onde a realidade externa fica à porta pelo contrário, nunca como antes, são um perfeito espelho do que são as famílias, as empresas, as ruas, as cidades, a política e o tecido social.

Sempre houve violência, repito, e o facto de as vítimas (e os pais e professores) considerarem naturais que, entre rapazes por exemplo, houvesse uns que eram «superiores» aos outros, podendo dar-se ao luxo de os humilhar, esmurrar, etc., esses comportamentos são, actualmente, tal e qual a violência doméstica ou contra crianças, considerados inaceitáveis e passíveis de condenação pública e judicial.” (Cordeiro, 2009, p. 503)

Cordeiro (2009), esclarece que, por vezes, os alunos que se julgam superiores aos restantes (seja por pertencer a uma família mais rica, por ter familiares influentes, ser o melhor a alguma disciplina ou ser desejável socialmente) ou que são vítimas fora da escola, se tornam perpetradores. Tal comportamento é uma forma de exteriorização de determinados sentimentos, uma vez que “Expressa também, a raiva que vai na cabeça de muitos alunos, por problemas extrínsecos à escola, mas que, vai corroendo os jovens, levando-os a agredir outros — como se a violência fosse algo palpável, que fosse necessário transmitir para não nos corroer. Uma espécie de «passa ao outro e não ao mesmo»”. (Cordeiro, 2009, p.503)

Para Strecht (2004), citado por Urra (2009), “na organização emocional de agressores e agredido persiste o mesmo traço emocional de sofrimento psíquico. É também por isso que repetimos a importância que pais e professores podem ter nesta área.”

Como podemos concluir, este comportamento está intimamente ligado ao desenvolvimento psicológico e de personalidade. É essencial que, conhecendo causas e consequências de tal comportamento, o professor assuma uma atitude firme.

Sendo os fenómenos de violência um reflexo do meio que rodeia a criança (família, ruas, cidade), é importante o professor compreender os valores que foram mal apreendidos e trabalhá-los, no âmbito da cidadania.

1.3. 3ª Secção

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

Faixa etária: 9-10 Anos/ 4º Ano

Educadora Cooperante: Rita Augusto

1.3.1. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano B é formada por 18 crianças, das quais dez são raparigas e os restantes são rapazes. Dois alunos frequentam o apoio educativo. Um desses dois alunos está ao abrigo do Decreto-lei 3/2009, com necessidade educativa especial permanente: dislexia. Enquanto o outro aluno beneficia de apoio pedagógico individualizado nas áreas curriculares em que revela maiores dificuldades de aprendizagem: Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação à área curricular de Língua Portuguesa, as maiores dificuldades centram-se num vocabulário menos rico e na estruturação de textos escritos.

A turma apresenta maiores dificuldades na área de matemática, nomeadamente no algoritmo da divisão, na tabuada e no raciocínio lógico pertencente às situações problemáticas.

No que se refere ao comportamento da turma é considerada como sendo uma turma homogénea no que respeita a atitudes e comportamentos.

Alguns elementos da turma apresentam alguma dificuldade em manter uma postura adequada no desenrolar das aulas. Porém, a maior parte da turma, tendo em conta o nível de ensino em que se encontram, revela sociabilidade e calma.

1.3.2. Caracterização do espaço

A sala é ampla e espaçosa, sendo que a sua dimensão é potencializada pelo número de elementos da turma, que é reduzido. Duas das quatro paredes possuem janelas, existindo alturas do dia em que a luz do sol entra direta. Cada aluno possui mesa e cadeira própria, mas a disposição destas vai variando ao longo do tempo. Inicialmente a sala possuía um quadro a giz sendo que posteriormente foi colocado um quadro interativo. A secretária da professora encontra-se num canto da sala, perto da porta. Para além do quadro interativo, a sala possui um computador, impressora própria e aquecimento central.

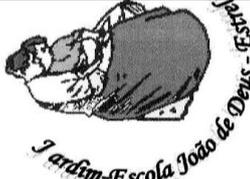
A sala está decorada com trabalhos dos alunos. Numa das paredes encontra-se um papel de cenário pintado para se assemelhar a um muro de tijolos. Nele figuram

palavras de difícil grafia. Encontra-se também exposto algum do material utilizado, tal como o 5º Dom.

1.3.3. Rotina diária

As rotinas foram semelhantes às observadas na 1.ª e 2.ª secção. Dentro da sala, professora e alunos guiam-se pelo seguinte horário semanal (ver quadro 4)

Quadro 4 – Horário do 4.º ano, Turma B

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

(Horário sujeito a alterações)

1.3.4. Relatos Diários

14 de fevereiro de 2011

Os alunos iniciaram a manhã realizando uma “avaliação mensal de matemática”. A tipologia das questões era variada e nem sempre todos os dados fornecidos eram necessários.

Posteriormente, leram e analisaram um texto, em que um dos pontos que a professora trabalhou com os alunos, foi a relação entre palavras, nomeadamente as relações de sinonímia e paronímia. Para trabalhar ambos os conceitos partiu-se de uma palavra que os alunos inicialmente não conheciam: *ulterior*. Com o auxílio do dicionário e, mais tarde, recorrendo aos conhecimentos dos alunos efetuou-se uma lista de antónimos e sinónimos dessa palavra: *posterior*, *futuro*, *subsequente* (relações de sinonímia) *anterior*, *prévio*, *antecedente* (relações de antonímia)

Inferências

Trabalhar conceitos como antonímia e sinonímia é importante, uma vez que permite o alargamento do campo lexical dos alunos. Para os autores de fundamentos da didática da língua materna, conceitos como a sinonímia, antonímia, hiperonímia, hipomímia e relação parte-todo, são vistos como mecanismos que asseguram a coesão lexical de uma língua. (Rebelo *et al*, 2000, p.327)

Lyons, citado por Rebelo et al., refere que a “sinonímia consiste numa relação de sentido entre dois ou mais termos, intersubstituíveis num mesmo contexto, de tal forma que o significado da frase permaneça inalterado” (Rebelo *et al*, 2000, p.329)

O estímulo destes conceitos e o trabalho em torno dos mesmos pode revelar-se essencial. “Enquanto docentes, a importância de um trabalho efectivo pode comprovar-se quando, por exemplo, se ensina uma língua estrangeira, em que uma das dificuldade maiores é, precisamente, a de dar conta do nível estilístico ou social da palavra.” (Rebelo *et al*,2000, p.329) Isto porque diferentes sinónimos de uma mesma palavra são utilizados em diversos meios socioculturais. É incontornável a sua importância no ensino da língua não-materna e “também no ensino da língua materna se poderá revelar proficuo.” (ibid.)

Estimular a procura de sinónimos e antónimos alarga também o leque do campo lexical, beneficiando as crianças com uma maior quantidade de palavras conhecidas, permitindo-lhes dominar melhor a sua própria língua, tanto na oralidade como no domínio da escrita

15 de fevereiro de 2011

Os alunos realizaram revisões para o teste de língua portuguesa.

No dia anterior havia sido instalado na sala deles um quadro interativo. Utilizando desde o início esta nova tecnologia, a professora aproveitou para estrear o quadro realizando as revisões. O quadro permitiu que a ficha com exercícios que os alunos tinham fosse projetada e corrigida diretamente, facilitando a compreensão da atividade.

Inferências

A partir do momento em que foi instalado o quadro interativo nesta sala do 4.º ano, questionei-me se este traria benefícios reais.

Lebrun (2008), baseando-se em pesquisas de autores como Bialo e Sivin (1990) e Kulik (1994), refere alguns dos benefícios do uso de tecnologias em sala de aula. De acordo com o autor, os estudantes sentem-se mais motivados, aplicando-se mais nas tarefas; tomam uma atitude mais positiva em relação à escola e conseqüentemente aprendem mais, em menos tempo.

Estes estudos foram realizados para compreender o uso de tecnologias diferentes tais como o computador, a Internet e o data show. Uma vez que não existem ainda estudos sobre o quadro interativo (que eu tenha tomado conhecimento) optei por estender estas opiniões ao mesmo. De qualquer modo, o quadro interativo é uma ferramenta tecnológica, tal como as que o estudo abrangia.

Lebrun (2008), cita Grabe, lembrando que um ensino eficaz através da tecnologia é-o em qualquer circunstância e independentemente dos meios. Esta afirmação lembra-nos que um bom professor consegue retirar utilidade do quadro interativo mas a sua ausência não condicionará nunca a sua capacidade enquanto docente.

18 de fevereiro de 2011

Neste dia realizou-se a avaliação da expressão escrita. Embora a professora pudesse vetar o parecer dos alunos, eram eles que decidiam as notas de cada um, fazendo-se representar por quatro elementos da turma que serviriam de júris.

Inicialmente, a turma lembrou aos júris quais os critérios que deviam ser avaliados: a apresentação, a criatividade, a leitura, as regras de pontuação e a ortografia. Depois de lembrados os critérios os júris recebem, cada um, um conjunto de cartões numerados de 1 a 5.

Cada aluno individualmente junto do júri e leu o que escrevera, sendo depois avaliado. Um quinto elemento apontava a pontuação de cada elemento do júri e informava a professora da nota final atribuída ao aluno, numa escala de zero a vinte. A não ser que discordasse fortemente da avaliação, a professora escrevia numa folha o que tinha sido decidido e o aluno seguinte era chamado.

Inferências

A professora respeitava os alunos e confiava neles. A esta característica essencial na relação professor-aluno, Cunha apelidou de o princípio do respeito. Este princípio prende-se com o pensar que “aquilo que eu quero dos meus alunos tem de ser pautado pelo respeito pelas suas características, pelo seu estágio de desenvolvimento, pelos seus interesses emergentes” (Cunha, 1996, p.61).

Gera-se, então uma expectativa positiva, de certo modo saudável e equilibrada, que vem desta relação baseada no respeito mútuo. Esta “ expectativa salutar é uma relação subtil que se baseia num vaivém de acção e reacção, de respeito pelo que o aluno é e esperança pelo que venha a ser.” (Cunha, 1996, p.61.)

Um professor que aja segundo o princípio do respeito possui uma relação com os seus alunos em que características mentais e emocionais são tidas em consideração e respeitadas, ao invés de esquecidas ou utilizadas como fonte de acusação.

14 de março de 2011

Foi dia de pais na escola. Os pais de alguns alunos vieram passar a manhã na sala dos respectivos filhos. Na sala do quarto ano, onde estávamos a estagiar, a professora fez um jogo para os pais, uma versão do “quem quer ser milionário” com perguntas para o quarto ano. Os alunos acharam muita graça que os pais não soubessem as respostas, porque para os alunos a matéria havia sido dada recentemente, e por isso, eles sabiam-nas.

Mais tarde, alunos e pais foram divididos em grupos de três elementos – um pai e dois alunos – e resolveram quebra-cabeças e desafios de lógica juntos.

Os pais foram, desta forma, integrados numa manhã dinâmica de aulas.

Inferências

No mundo atual a família está cada vez mais presente na vida escolar dos seus educandos. Procuram conhecer a escola, os professores, o quotidiano escolar e as ações dos filhos.

De acordo com Canavarro (2005) “Esta consciência recente da necessidade de envolver os pais na escola é consequência da investigação no campo da Psicologia Educacional que, como já foi referido, tem evidenciado os benefícios de um trabalho de parceria entre pais e escola.”

O autor também refere que:

“para além dos tradicionais eventos que a escola promove (actividades de início e fim do ano lectivo, festas de Natal, Dia da Mãe, Dia do Pai), a escola pode oferecer oportunidades mais diversificadas que possibilitem a participação da família com o objectivo de melhorar o espaço escolar” (Canavarro, 2005)

A presença dos pais na escola e o seu acompanhamento escolar são importantes para o sucesso, tal como reforça Gervilla (2001) que refere a família como um pilar fundamental para o crescimento da criança; visto que proporciona: progresso das aprendizagens, desenvolvimento mental, afetivo e emocional. Por isso mesmo, práticas como as observadas neste dia são importantes e pertinentes.

15 de março de 2011

Ao longo da manhã, os alunos realizaram uma atividade para o dia do pai, redigindo uma carta com os parâmetros que haviam dado anteriormente (data, saudação inicial, corpo de carta, despedida e assinatura.)

Alguns alunos mostraram-se desconfortáveis ao escrever para o pai, pedindo para escrever para o padrasto. A professora aceitou e mostrou-se sensível a essas situações.

Inferências

A relação que a professora estabelecia com os seus alunos era de confiança e amizade. As crianças sentiam-se à vontade para referir os seus problemas familiares sem medo de serem ignorados ou negados.

A importância que cada professor dá aos seus alunos e a relação que estabelece com eles é um dos factores que imprime motivação em cada aluno. Abrantes (2003) refere que, para muitos jovens, essa relação entre os alunos e o professor constitui um vínculo que permite a formação e duração de densas redes sociais, que constituem um elemento chave nas vivências escolares. Abrantes, (2003), defende que se tendem:

“assim a desenvolver, entre certos professores e alguns alunos, relações de grande abertura e proximidade, nas quais se partilham experiências e emoções e se investe intensamente. Estas relações têm um papel determinante no sentido que esses professores e alunos atribuem à escola.” (p.101)

A amizade entre alunos e professor é, pois, uma mais-valia, quer em sala de aula, quer nas restantes vivências de cada aluno. O aluno aprende com o professor a socializar, a confraternizar e a estabelecer relações. Sabe também que pode encontrar no professor uma fonte de apoio moral. Por outro lado, o professor terá na sua sala alunos mais empenhados, motivados e cooperantes.

18 de março de 2011

A professora disse à turma o que estava planeado para essa manhã – trabalhar as frações, na área de matemática, e ler um livro na área de língua portuguesa – levando

depois os alunos a escolher por onde queriam começar. Foi decidido começar por português e, após lerem o livro, os alunos trabalharam a pares, com um texto sem pontuação, que cada par tinha de pontuar. A correção era feita em grupo, ou seja, com toda a turma.

Posteriormente, trabalharam matemática, em que os conteúdos foram transmitidos de uma forma clara e simples, partindo inicialmente de uma pequena tarefa, que consistia em utilizar uma folha para obter meias folhas e quartos de folha.

Inferências

A professora possuía um vasto domínio matemático, respondendo firmemente quando questionada, mesmo que a pergunta incidisse sobre assuntos mais complexos do que os abordados no momento. Esta solidez de conhecimento revelou-se uma mais-valia, uma vez que os alunos se sentiam motivados e recetivos ao que estava a ser transmitido. Segundo Pimentel *et al* (2010), “só um sólido conhecimento matemático e didático permite ao professor proporcionar um ambiente de aprendizagem onde os alunos queiram e possam aprender matemática” (p.5).

Este conhecimento, essencial para cativar os alunos, é apenas parte do que é necessário para que a aprendizagem se verifique da forma mais eficaz possível. As tarefas matemáticas, devidamente exploradas, sejam elas meramente introdutórias ou mais complexas, revelam-se vitais para uma correta compreensão a uma aprendizagem significativa. “O sucesso da aprendizagem está, em boa medida, dependente das tarefas propostas aos alunos e da exploração matemática que o professor delas possa fazer.” (Pimentel *et al*, 2010, p.5), pois é o mediador; na sala de aula e das aprendizagens.

Pode assim concluir-se que, aliando tarefas e desafios a um domínio correto de conteúdos por parte do professor, deparamo-nos com o cenário propício para promover uma nova aprendizagem matemática.

21 de março de 2011

Tivemos reunião de estágio, onde todas as notas do momento de estágio anterior foram lidas em voz alta. Foram também abordados todos os problemas que poderiam estar a preocupar os estagiários, e as dificuldades com que se deparavam.

Inferências

Os supervisores durante as nossas aulas assumem uma postura de observação das práticas e o professor de escola cooperante acompanha o trabalho dos alunos estagiários de forma contínua, estando presente em todas as ações desenvolvidas na escola pelos mesmos. Pretende-se um espaço de confiança e coerência conceptual de modo ao nosso desenvolvimento profissional, tal como é defendida por Alonso e Roldão (2005, p. 72)

Penso que estas reuniões se revelaram sempre pertinentes e proveitosas. Quando os comentários eram lidos em voz alta – tanto os positivos quanto os negativos – cada aluno podia repensar neles. Pessoalmente, sempre que ouvia um comentário sobre o que determinado estagiário deveria melhorar, eu parava e pensava se tal se aplicaria a mim.

Tal permitiu-me momentos de reflexão sobre a prática pedagógica mais intensos e profundos, estimulando a autocorreção. Por outro lado, ouvir pontos positivos noutros colegas que não me foram dirigidos a mim estabeleceram novas metas a atingir.

Quero também destacar uma mentalidade que senti durante a reflexão de prática, que considero importante e que vem ao encontro de diversos investigadores conseguirmos “ver cada criança como capaz de aprender e de se desenvolver, independentemente do contexto social, familiar, afetivo, ou mesmo das limitações físicas e psicológicas que apresenta.” (Alonso e Roldão, 2005, p. 28)

22 de março de 2011

A professora estava a fazer revisão para o teste, abordando a análise sintática e morfológica. Os alunos estavam sentados nas cadeiras, direitos, com lápis na mão. Tiravam apontamentos, faziam perguntas, formulavam frases para que fossem trabalhadas por todos.

Depois, a professora referiu-nos que iríamos dar uma aula-surpresa, ou seja, cada uma de nós faria com a turma a revisão de um tema que sairia no teste. Eu revi os verbos transitivos e intransitivos e a minha colega as palavras primitivas.

Inferências

A professora falava de um modo cativante. Imprimia expressão na voz e no corpo, transmitia entusiasmo. Transparecia um gosto pelo tema que levava os próprios alunos a gostar do conteúdo. Todos eles se encontravam atentos e participativos. Todos queriam perceber a matéria, dominá-la.

Cunha (1996), dos dez princípios escolhidos para caracterizar a boa relação pedagógica, fala de um princípio que vai de encontro ao observado: o princípio da fascinação. De acordo com Cunha (1994, p.60), o princípio da fascinação é definido da seguinte forma:

“um bom professor não é, portanto, aquele que provoca admiração pelo seu saber – esse pode até fazer-me desanimar; não é aquele que entretém – com esse não se aprende; nem é aquele que obriga a estudar – esse não educa. O bom professor é aquele que apresenta de tal modo a matéria que eu me sinto fascinado por ela e mobilizo as minhas energias e recursos para a conhecer e gozar.” Intrinsecamente ligada a autonomia: “eu levanto-me e estudo, não porque me mandam, não porque sou obrigado, mas porque o objeto me atrai, porque quero, porque gosto.”

Aprender deste modo, para além dos benefícios a curto prazo, traduz o prazer que os alunos obtêm deste tipo de perfil do professor, onde o fascínio provoca benefícios a longo prazo e tal como foi referido numa inferência anterior, no processo de aprendizagem, quando a afetividade está associada, o que é aprendido é mais duradouro e mais consistente.

25 de março de 2011

Realizei com os alunos uma experiência em que explorava a formação de dióxido de carbono através da reação entre bicarbonato de sódio e vinagre. Para tal, os alunos

seguiram rigorosamente um protocolo experimental, realizando em pares os passos nele descritos.

Depois de observarem a reação e o efeito causado (o balão preso ao gargalo da garrafa, em que a reação ocorria, encheu-se de gás), guiei a turma até todos compreendermos o que havia acontecido, de modo a que cada um pudesse retirar as suas conclusões.

Inferências

A “instrução em ciências”, refere Stuar Mill, citado por Minguéns (1996, p. 21) que “proporciona o método para alcançar a verdade através de observação, experimentação e raciocínio, que é útil para a vida quotidiana.”

No planeamento, execução e posterior avaliação desta aula procurei que ela possuísse as características essenciais de qualquer aula de qualidade.

Antunes (2008), refere cinco pontos que devem estar presentes numa aula excelente.

O primeiro ponto prende-se com o protagonismo do aluno – que deve ser “o eixo do processo educacional” (Antunes, 2008, p.50), neste caso obtido, permitindo que os alunos realizassem a experiência, por si próprios.

O segundo ponto é a linguagem, que deve sempre ser estimulada nos momentos oportunos, debatendo, interrogando, propondo. De acordo com Antunes (2008), “proibir um aluno de falar [...] é proibir um aluno de aprender significativamente” (p.51).

Em terceiro temos a estimulação de competências como a prática de pensar, refletir, de fazer perguntas, de descobrir como se argumenta(...). Aliado à aquisição de competências, surge a construção de conhecimentos específicos. Isto deve ser feito “ligando o que se aprende ao que já se sabe e fazendo uma ponte entre o que se aprende e a vida que se vive” (Antunes, 2008, p 51).

Por fim, é sugerida a realização de uma auto-avaliação.

28 de março de 2011

Assisti a uma manhã de aulas da minha colega de estágio. Cada aula tinha cerca de uma hora mudando depois a área. Quando isso acontecia os alunos arrumavam tudo e começava uma nova aula, um novo conteúdo e utilizavam novo material. A colega não procurou fazer uma ligação entre as aulas. No estudo do meio, o tema era a influência da lua nas marés; na matemática, o tema prendia-se com o conceito e cálculo de perímetro.

Quando um aluno perguntou se podiam “cortar a lua ao meio” e utilizar o círculo obtido para calcular o perímetro a colega ignorou a questão respondendo que “já não iam usar a lua na aula de matemática”

Inferências

A capacidade de possuir um saber transversal às diferentes áreas e, com isto, provocar interdisciplinaridade, é importante num professor. Este deve ser capaz de dominar um pouco de tudo e saber onde as diferentes áreas se cruzam.

Formosinho (2009), compara a amplitude e profundidade do saber de um professor com a de um médico. Segundo o autor, um saber clínico geral permite um maior conhecimento da interação entre diversas áreas do corpo e uma melhor compreensão dos fenómenos, potenciais que se perdem num saber clínico especialista, que ganha apenas saber profundo num tema. Formosinho (2009), conclui a analogia referindo que:

“ é o modelo de especialização do clínico geral o que mais convém à formação de professores generalistas de crianças. Esta formação exige um corpo docente do ensino superior que aprofunde o seu saber (que se especialize) não no modelo monodisciplinar monotemático mas num modelo interdisciplinar problemático. Isto é, num modelo que conjugue áreas afins (química e biologia, por exemplo, história, geografia e antropologia, por exemplo).” (p. 91)

Não basta que a formação de professores seja feita segundo o que foi citado, é necessária também, por parte do aluno, uma recetividade a esta forma de lidar com o conhecimento. Formosinho (2009) avisa também que, sendo a docência “uma profissão

que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”(p. 95) pode acontecer que um futuro professor possa refletir mais tarde, na sua prática profissional, o modelo que mais o influenciou.

Considero pois que cada “aluno - futuro professor” deve ponderar e compreender as novas práticas que lhe são sugeridas, de modo a poder integrá-las no seu comportamento, ao invés de simplesmente as decorar e reproduzir sem interiorizações pois tal comportamento poderá levar a uma regressão revelada por uma postura observada e herdada dos primeiros anos de escola.

29 de março de 2011

Os alunos apresentaram em voz alta, em frente à turma, os resultados do trabalho de investigação que haviam levado para o fim-de-semana.

Cada aluno tinha escolhido um animal e como objectivo pretendia transmitir aos colegas as características desse animal, as partes do corpo, a classe a que pertenciam, factos importantes e curiosidades interessantes e, por fim, qual o motivo da escolha desse animal.

Inferências

Ao longo do meu percurso escolar, principalmente no primeiro ciclo do ensino básico, observara, desde sempre, práticas de sala de aula pouco inovadoras.

Estagiar no 4º ano foi aumentando a minha lista de experiências em sala de aula. Observar o empenho dos alunos, a seriedade com que levavam este pequeno projeto permitiu-me repensar o conceito de “muitos trabalhos de casa, todos os dias” substituindo-o por “menos trabalhos de casa, mais significativos”.

Se não houvesse observado tal prática de ensino, não repensaria tão fortemente a minha posição em relação aos trabalhos de casa.

Em relação a estas observações por parte de futuros professores, Formosinho (2009) refere que

“as práticas de ensino são muito importantes, pois permitem ao aluno experimentar métodos e técnicas diferentes dos já observados no seu currículo discente e, assim, alargar o reportório de experiências que poderá transferir para o desempenho docente.” (p. 102)

Torna-se importante que o professor cooperante, que recebe os estagiários na sua sala de aula, potencialize a observação de diferentes práticas, tal como foi observado ao longo deste período de estágio.

1 de abril de 2011

Ao começar a manhã de aulas, conversei com a turma falando do dia 1 de Abril – dia das mentiras – ouvindo as crianças dialogarem sobre as partidas que estavam a pensar fazer nesse dia. Combinei então com elas que, dentro da sala, não se diriam mentiras, nem a brincar, e que as brincadeiras ficavam para o recreio. Depois de todos acordarem com esta decisão, partilhei com eles situações ocorridas comigo, falando de peripécias dos meus animais de estimação e da minha banda desenhada preferida – precisamente por ter como protagonistas um cão e um gato. Recorrendo á análise de pranchas da banda desenhada “MUTTS”, os alunos foram guiados até compreenderam o mecanismo de leitura e a interpretação da respetiva banda desenhada.

Inferências

Para entender a necessidade de se envolver as habilidades específicas da escrita temos de entender:

- A linguagem escrita utiliza símbolos gráficos no lugar do som dos símbolos da fala e é permanente, permite a sua descodificação posterior;
- A linguagem oral, uma vez expressada, extingue-se, é esvanecente e tem uma sequência temporal;
- A linguagem escrita tem uma sequência espaço-temporal, produzida em sequência, tendo uma direção espacial, da esquerda para a direita.

Assim, a banda desenhada surge como escrita criativa, que possui imagens, cor e escrita e estimula as crianças.

É importante que cada aluno tenha noção da relação íntima que existe entre cada vinheta de uma prancha e as restantes, entre cada acção e as seguintes. Para que o aluno compreenda o que vê, tem de perceber que existe uma narrativa subjacente. De acordo com Antão (1997) :

“a Banda Desenhada (B.D) serve, antes de mais, para dar prazer. Ora, esse prazer só se concretiza na medida em que os acontecimentos – por mais negativos ou agressivos que sejam – se transformam em narrativa, isto é, num jogo de sinais organizados que servem para intrigar, comover, [...] ou, simplesmente, dar a ver.” (p. 41).

Assim é importante fornecer as regras e os sinais por que se rege a leitura da banda desenhada, os códigos que permitem a um leitor compreender, por exemplo, qual das personagens fala primeiro ou de que modo o seu discurso é proferido (se grita, se sussurra...).

Antão (1997) refere ainda que “a Banda Desenhada pode ser muito útil para desenvolver nos leitores uma competência linguística argumentativa” (p. 43).

A capacidade de interpretação da linguagem não-verbal é também posta à prova, uma vez que as imagens carregam em si grande parte da descrição do argumento. Interpretar sentimentos e a natureza das relações entre os personagens através de cores, tamanhos, posição e forma da vinheta, entre outros, são alguns dos desafios a que um leitor de banda desenhada é convidado.

4 de abril de 2011

Ao trabalhar com os alunos alguns aspetos da costa tais como o cabo, o golfo, a baía, a enseada, a península (e respetivo istmo) e a arriba, resolvi iniciar com a turma um trabalho de pesquisa. Os alunos foram estimulados a trabalhar em grupo: cada grupo recebia um termo e procurava defini-lo com base em livros e internet. Posteriormente, realizavam uma pequena maquete representativa e, para terminar, a turma juntou-se para mostrar as maquetas e discutir em grupo as características de cada aspeto da costa, bem como possíveis semelhanças ou diferenças de alguns aspectos.

Inferências

A atividade científica “parece ser benéfica para o seu desenvolvimento” das crianças e “constitui um suporte favorável às aprendizagens de linguagem escrita e de matemática”, tal como defende Alonso e Roldão (2005, p. 124)

Enquanto os alunos realizaram a pesquisa observou-se que interagem e se envolviam, atribuindo tarefas diferentes, comunicando. O fator da envolvimento humana no processo de aprendizagem é vital. De facto, cada indivíduo aprende e molda-se, em parte, devido ao grupo onde se encontra inserido. De acordo com Rocha, 1988, citado por Santos (2007):

“o grupo exerce várias ações sobre os seus membros. Destaque-se (...) o efeito de entreaajuda, mediante interações contínuas e continuadas, em ordem a procurar uma melhoria dos participantes e a superação dos problemas. (...) Os grupos proporcionam resultados educativos pois as técnicas de dinâmica de grupo revelaram-se instrumentos úteis para ajudarem os professores a exercerem a sua actividade” (p. 238).

Os alunos devem trabalhar em grupo, como afirma Pato (1995, p.9) pois é “uma componente indispensável numa postura metodológica que visa” não só para uma melhor aprendizagem e envolvimento humana, como o desenvolvimento da comunicação, da entreaajuda, da cooperação e do respeito. O trabalho de grupo “coloca cada aluno em relação dinâmica, com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outro modo de agir e de reagir” (Pato, 1995, P.10)

Ao forçar-se o conceito de Aprendizagem Cooperativa, de acordo com Santos (2007), “esta ideia [de aprendizagem cooperativa] condiz com uma escola como uma organização aprendente, capaz de conceber e produzir intervenções educativas” (p. 243), pois também exige “mais trabalho e responsabilidade aos professores.” (Pato, 1995, p.11)

Tornando-se um desafio para professores e alunos, esta forma de trabalhar redimensiona as formas de ensinar e de aprender. Mobilizam-se assim dimensões que de outra forma estariam a ser deixadas de parte, tais como a dimensão cognitiva, funcional, emocional, relacional, comunicacional e afetiva, através de atividades de aprendizagem cooperativa, partilhada e ampliada (Santos, 2007).

Verifica-se assim a importância de trabalhos de grupo e de aprendizagens em grupo valorizando uma forma cooperativa de aprendizagem.

5 de abril de 2011

A minha colega estagiária deu uma aula de História de Portugal, sobre D. Pedro II, 3.º rei da dinastia de Bragança. Abordou, sob a forma de dramatização trabalhada pelas próprias crianças, datas, locais e marcos importantes do reinado de El-rei. Abordou, ainda, a clima político europeu, as guerras com Espanha, a sua ação no Brasil, os casamentos que fez e os filhos (legítimos e ilegítimos) que teve.

Inferências

A colega não abordou apenas os factos históricos. Referiu lugares, quer no Brasil quer em Portugal. Localizou no meio físico os acontecimentos e o seu respetivo impacto no ambiente físico. Trabalhou, em parte, o meio histórico (falando do palácio de Sintra aonde D. Pedro colocara o irmão e do panteão dos Bragança, onde está sepultado o referido rei).

Manique e Proença (1994, p. 26), referem que “o meio histórico pode ser considerado como o espaço de funcionamento vivido e transformado pelo homem”, referindo-se portanto a todo o passado humano como o passado onde o homem viveu.

Uma característica importante do estudo da história prende-se com a sua transversalidade, uma vez que esta se cruza constantemente com outras áreas do saber. Manique e Proença (1994, p. 27), defendem que a história “permite atingir determinadas metas de carácter científico e didáctico-pedagógico”, uma vez que é através dela que se torna “possível concretizar a interdisciplinaridade através da abordagem didáctica de situações que implicam a relação de fenómenos que podem envolver diferentes áreas científicas, mas que têm como denominador comum o facto de se desenvolverem num lugar e época concretos.”

Advém do estudo desta área ainda outra característica, uma vez que esta “permite que o aluno se insira e compreenda melhor a sociedade de que faz parte e na qual irá intervir” (Manique e Proença, 1994, p. 27).

Por tudo isto, o estudo da história, quando realizado de uma forma completa (abordando pessoas, ações, lugares, etc.) prova ser relevante, permitindo ao aluno, até, uma maior e melhor compreensão do mundo em que se inclui.

8 de abril de 2011

É sexta-feira e aproxima-se o fim-de-semana para uns, as férias da Páscoa para outros. A professora inicia a manhã perguntando as novidades, dando a palavra a cada aluno, para que conte o que planeia fazer nas férias ou partilhar o que desejar. Posteriormente pediu-lhes para abrir o livro de língua portuguesa e diz-lhes que leiam em silêncio. Entretanto, surge um imprevisto e a professora é obrigada a retirar-se da sala. Sem sequer exigir silêncio na sua ausência, esta limita-se a referir que quem acabar de ler pode começar o exercício.

Os alunos permanecem em silêncio e trabalham até a professora voltar.

Inferências

De todas as vezes que assisti a uma professora sair da sala, imediatamente a turma parava de trabalhar e conversava. Compreendi que este comportamento deveria estar intimamente ligado à relação entre o professor e os alunos.

A afetividade que a professora demonstra em sala de aula é adequada. Durante as conversas da manhã os alunos apercebem-se que a professora se preocupa com eles, que gosta de os ouvir. Mais tarde, ao sair da sala sem pedir aos alunos para ficarem em silêncio, a professora reflete total confiança nos alunos. Eles sabem as regras de sala de aula e sentem que a professora os respeita e, por isso, respeitam-na.

Sente-se, vê-se que nesta sala os alunos gostam de aprender e gostam verdadeiramente da professora. Todos estes gestos transmitem informações que, embora nunca verbalizadas, são entendidas. Em relação a este plano afetivo em sala de aula, Altet (2000) refere que “O clima motivacional e afectivo, criado pelo professor na turma, provém da sua percepção, das representações que ele tem dos alunos, da aceitação, da consideração, das qualidades relacionais que demonstra à turma” (p. 107).

De acordo com Altet (2000) “uma relação de simpatia, de empatia, de confiança, de interesse pelos alunos é valorizada pelo aluno” (p. 107) e segundo Leroy, citado por Altet (2000), tal constitui “uma condição para um verdadeiro diálogo professor-alunos” (p. 107).

Conclui-se então que a “autêntica dialéctica pedagógica” (Wallon, citado por Altet, 2000) é favorecida pela presença de sinais de afectividade, empatia, confiança e compreensão, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos e tornando o ambiente em sala de aula apetecível, acolhedor e afetivo.

11 de abril de 2011

Os alunos de ambas as turmas de 4.º ano juntaram-se, visto estar a iniciar-se o período de férias da Páscoa. Neste primeiro dia fizemos com os alunos uma manhã de jogos de tabuleiro. Várias mesas estavam dispostas pela sala, possuíam jogos e os alunos podiam jogar livremente, escolhendo os que queriam. Cada uma das 4 estagiárias estava responsável por explicar regras de jogo de algumas mesas. Os jogos dispostos abordavam estratégia, matemática, léxico, etc., através de: xadrez, scrable, DisX, MasterMind, batalha naval, dominó, etc.

Inferências

É importante que os fatores curiosidade e motivação sejam utilizados no ensino, principalmente com as crianças mais jovens. De acordo com Savater (2006), no “ensino, podemos e devemos contar com a curiosidade infantil: mas trata-se de um esforço que a própria educação terá de desenvolver” (pp. 99-100).

Uma das formas para estimular essa curiosidade infantil e essa motivação necessárias à aprendizagem é a utilização de jogos didáticos apelativos. Platão referiu, certa vez, que: “não haverá, pois, queridos amigos, que empregar a força na educação das crianças; bem pelo contrário, deverão ser ensinadas por meio de jogos, para assim acabarmos por conhecer também melhor as inclinações naturais de cada uma delas” (Savater, 2006, p. 106).

Os jogos permitem, pois, ao professor, captar a atenção dos alunos sobre determinado tema, bem como compreender quão interessada cada criança pode estar no tema a abordar.

12 de abril de 2011

Nesta manhã combinei com as minhas colegas de estágio no 4.º ano organizar uma manhã de jogos tradicionais.

As crianças do 3.º e 4.º ano foram distribuídas em diversos grupos e foram rodando pelas estações, sendo que cada estação tinha um jogo diferente.

Os jogos disponíveis eram a corrida de sacos, a corrida com um ovo equilibrado numa colher (dada a situação, os ovos foram substituídos por bolas de ping-pong) e a corrida de pares, com uma perna atada. Alguns jogos de cordas e pinos também podiam ser jogados, de acordo com o desejo das equipas.

Inferências

Segundo Negrine (1994), citado por Caldeira (2009), tanto o brinquedo como o jogo são produtos de uma cultura, permitindo a inserção da criança na sociedade. Brincar é uma necessidade tão básica quanto a nutrição, a saúde, a habitação e a educação, uma vez que permite o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social.

Deve ter-se também em conta que as atividades lúdicas fomentam a resiliência, permitindo um crescimento equilibrado onde a criança tem uma noção positiva de si mesma e se desenvolve integralmente.

Mentalmente, o jogo permite que a criança forme conceitos e relacione ideias, que estabeleça relações lógicas e desenvolva as expressões oral e corporal. Negrine (1994) refere ainda que o jogo reforça as habilidades sociais, reduzindo a agressividade e permitindo uma integração completa do indivíduo na sociedade.

O trabalho de grupo em que se inseriu esta aula e o êxito desta “atividade – estímulo e condição de enorme importância para a coesão do grupo – depende muitas vezes do tempo” a ela destinado. (Pato, 1995, p.21)

Podemos concluir que o jogo em grupo é uma mais-valia e que deve ser utilizado pelos professores quando se revele oportuno.

15 de abril de 2011

Levamos as crianças das duas turmas do 4º ano para a cantina e, por serem muito poucos, os alunos do 1.º ano juntaram-se ao grupo. Distribuímos então aos alunos uma receita de biscoitos. Divididas em grupos e com a ajuda de várias estagiárias, as crianças realizaram todos os passos da receita e, posteriormente, moldaram a massa. As formas moldadas foram ao forno enquanto os alunos iam para intervalo. Durante esse tempo de recreio, dois alunos acabaram por se atrasar, estando ainda no corredor quando os colegas já estavam na rua.

Uma das crianças realizou o percurso espicaçando a outra criança com um tema que não cheguei a compreender, falando e simulando socos. Imediatamente a segunda criança vira-se e dá um murro na outra, pelo que começam a lutar. Enquanto os separava chega uma professora que de imediato refila com os dois. Quando um deles argumenta que «foi o outro que começou» a professora contra-argumenta que não importa quem começou, e que ele devia simplesmente ter ignorado.

Inferências:

Nestas idades, explicar a uma criança que quando há uma quezila com outra criança não devemos reagir violentamente é, antes de mais, complicado. A dificuldade prende-se com o facto de que uma criança violentada não vê de modo algum a passividade como uma solução aos seus problemas. Por outro lado, nem sempre se verifica que a atitude pacífica tem verdadeiro impacto na pacificação de um conflito, podendo levar um indivíduo que julgava ter a solução do problema a descobrir que, na prática, nem sempre se aplica a teoria. De acordo com Soares (2000), “esta ideia de que a violência pode ser desarmada pela atitude pacífica do violentado é perigosa e demasiado fácil para ser verdadeira” (p.84).

A melhor maneira de lidar com a agressividade é antes de esta surgir, apostando na prevenção. Soares (200) propões a utilização de dramatizações recheadas de humor para prevenir – ou mesmo pôr cobro a – determinadas situações. Deste modo, “a melhor

maneira de desarmar a violência é o humor e a ficção. Dramatizemos umas tantas situações e desdramatizemo-las de seguida: tudo se desfaz em fumo, evidenciando a inutilidade da violência” (Soares, 2000, p.84). Esta técnica, por trabalhar ambas as partes envolvidas no conflito, poderá revelar-se mais eficaz que qualquer método que trabalhe só uma das partes.

No entanto, deve ter-se em conta que nem sempre a agressividade é um sentimento negativo, um sinónimo de violência.

Ao dirigir-se aos pais que desejam filhos não-agressivos, Cordeiro (2009, p. 451), expõe a situação de um modo claro:

“gostavam que o vosso filho fosse uma pessoa incapaz de lutar pela vida ou de aceitar desafios? Gostavam que se calasse perante as injustiças? E que, um dia mais tarde, se mostrasse inapto para competir e lutar por um emprego ou um lugar no *podium*? Em resumo, gostavam que ele fosse um falhado?”

Cordeiro (2009, p. 451) defende que a agressividade é uma característica fundamental ao ser humano, se este a souber dirigi-la como forma de reagir a situações difíceis, anómalas ou perigosas, que ponham em causa o bem-estar do indivíduo. Importa pois que o aluno compreenda como lidar com a agressividade, encontrando um equilíbrio entre a violência e a submissão, de modo a que este sentimento seja capaz de criar, constantemente uma vontade de mudar, de ir mais longe.

1.4. 4.^a secção

Período de estágio: De 28 de fevereiro a 4 de março

Faixa etária: 6-7 Anos/ 1.º Ano

Professor Cooperante: João Belo

1.4.1. Caracterização da turma

Durante o período da semana de contacto com a realidade educativa, optei por ir estagiar, com uma colega de mestrado, para uma escola do ensino oficial, mais concretamente para uma turma do 1.º ano. Tomei esta decisão de modo a poder conhecer o trabalho que se desenvolve fora dos Jardins-Escola João de Deus, ao nível do 1.º Ano.

A turma com que me deparei é constituída por 22 alunos sendo que apenas 7 são raparigas, na faixa etária entre os 6 e os 8 anos.

Segundo informações dadas pelo professor titular da sala (professor Pedro Belo), os alunos provêm de locais muito diferentes e com níveis socioeconómicos muito discrepantes. Por esta mesma razão, a turma não funciona como um todo, havendo frequentemente confrontos entre os alunos. São crianças bastante agitadas, havendo mesmo 4 crianças diagnosticadas com Perturbação de défice de atenção e hiperatividade (PHDA/PDAH). Em relação ao nível comportamental, existem muito alunos na turma que apresentam uma linguagem e comportamento desadequados, em que, por vezes, se ouvem palavrões e gestos incorretos.

Ainda de acordo com o que narrou o professor, são crianças, no geral, com baixo rendimento escolar. Apresentando muitas dificuldades na leitura e na matemática genericamente. Têm muito pouca motivação para os trabalhos da escola e têm de estar constantemente a ser estimuladas de modo a focar a sua atenção.

1.4.2. Caracterização do espaço

A sala, embora de grandes dimensões, não se verifica espaçosa. No fundo da sala encontram-se armários e num canto encontram-se algumas estantes dispostas de modo a separar os espaços da sala. Dentro dessa área da sala estão variadíssimos tipos de materiais, brinquedos. Até algum lixo (jogos incompletos, armários estragados, um guarda sol rasgado, várias caixas atulhadas de material empoeirado, etc.) aí observámos.

O professor utiliza duas mesas grandes, formando um L entre a parede e o espaço delimitado pelas estantes. Deste modo, um terço do espaço útil da sala encontra-se ocupado pela mesa do professor e pelo canto dos diversos materiais.

Observou-se material excedente na sala de aula, aliado a palavras coladas por vários sítios (na parede figurava a palavra “parede”, ao lado do guarda-sol vem a palavra “guarda-sol”, etc.). Estava também um enorme aquário mal tratado. O conjunto de todas as situações relatadas imprimia na sala uma sensação de desarrumação física, e dispersando a atenção de qualquer pessoa que entrasse.

Os alunos encontram-se sentados em grupos de 4, com as mesas viradas umas para as outras. Os alunos mais irrequietos e desatentos, alguns deles com Perturbação de défice de atenção e hiperactividade (PHDA/PDAH) diagnosticada formalmente encontram-se na última mesa da sala, todos juntos, longe do quadro.

1.4.3. Rotinas diária

Não foi possível observar rotinas definidas dentro ou fora da sala de aula, à exceção da hora de recreio marcada pela campainha.

Os alunos chegavam a horas diversas e não existia qualquer forma de acolhimento. O horário não nos foi facultado. Nunca consegui compreender antecipadamente o que estava estipulado fazer seguidamente.

Tal situação pode dever-se a uma ausência de rotinas. Mas pode também ser devido ao facto de aquela semana de observação ser a última semana de aulas. As crianças estavam agitadas e talvez os horários tenham sido alterados.

Uma vez que apenas estagiei uma semana naquela sala, seja qual for a razão, não me cabe a mim julgar.

1.4.4. Relatos Diários

28 de fevereiro de 2011

Por ser o primeiro dia de estágio, naquela escola, compareci com meia hora de antecedência. Ao chegar lá, referiram-me que não sabiam da nossa chegada e que o mais indicado seria retornar à ESE. Assim fiz.

Quando voltei à escola Superior de Educação João de Deus a senhora que me atendeu afirmou que falara com o diretor do agrupamento de escolas e que a nossa estadia fora autorizada. Regressei então à escola onde me disseram que nesse caso teria de ir falar diretamente com o diretor, que se encontrava numa reunião na sede do agrupamento.

Dirigi-me para casa e, munida com os contatos necessários, e liguei sistematicamente para a sede, até conseguir encontrar o diretor (que permaneceu em reunião cerca de 3 horas e depois foi almoçar e só mais tarde me atendeu). Este pediu desculpa mas tinha-se esquecido de avisar a escola. Aguardei novamente até a autorização chegasse à escola e por volta das 16h consegui uma autorização para estagiar na escola Padre Bartolomeu de Gusmão.

Inferências

Pouco há a referir neste dia quanto a estratégias, relação pedagógica, currículo ou tudo o mais que seria pertinente abordar. Visto não ter chegado a entrar na escola, este dia foi, sob esse ponto de vista, ingrato.

No entanto, não posso deixar de referir que o sucedido demonstra, no mínimo, uma coordenação imperfeita entre a sede do agrupamento (na pessoa do seu diretor) e a escola Bartolomeu de Gusmão (visto que em relação às outras nada posso referir).

Utilizando apenas o senso comum, penso que uma má coordenação ou uma falha de comunicação entre o órgão central e as restantes escolas pode colocar em perigo o ambiente escolar.

A informação que não foi transmitida (a de que chegariam duas novas estagiárias) não era passível de originar problemas. No entanto, outras informações poderiam sê-lo.

Se tal acontecer no ambiente profissional, será possível alguns professores “desleixarem-se” um pouco e trabalharemos de forma menos competente.

1 março de 2011

Inicialmente o professor leu um pequeno texto do manual de língua portuguesa e os alunos fizeram os exercícios do respetivo manual. As crianças tiveram diferentes tempos para realizarem as propostas de trabalho. Os que terminaram primeiro viraram a folha e fizeram mais exercícios. Na área de matemática as crianças tiraram o manual de matemática e começaram a fazer as fichas propostas pelo manual pela ordem em que estas iam surgindo. O professor ia vendo, fazendo “certos” nas fichas e a aula ia continuando nesta dinâmica.

De referir que alguns exercícios de matemática estavam já feitos uma vez que haviam sido os trabalhos de casa.

Inferências

Verificar a situação anterior não me surpreendeu. Apesar de nos Jardins-Escola João de Deus os manuais escolares serem usados com moderação, já verifiquei que o mesmo não se passava na maioria das restantes escolas. De acordo com Zabalza (2000), “no nosso sistema educativo, os livros são, sem dúvida, os mediadores privilegiados e mais influentes” (p.49).

O professor resume, nesta situação, o processo de planificação ao simples ato de selecionar o texto a utilizar. Zabalza (2000, p. 49), refere que se pode até falar de uma certa “hipertrofia funcional: [os livros] não têm sido apenas intermediários entre o professor e o programa oficial, na medida em que têm ultrapassado amplamente essa função para se converterem em autênticos guias de ensino.” Estes guias vão condicionar a ação, bem como o tempo e o modo como esta se realiza.

2 de março de 2011

Enquanto ajudava algumas crianças a realizar os exercícios, uma delas começou a falar comigo utilizando palavras que não deveriam ser permitidas em sala de aula. A criança, juntamente com o palavreado inadequado, utilizava expressões não-verbais ofensivas a acompanhar o seu discurso. Incoerentemente, ao prestar atenção à mensagem produzida apercebi-me que o que a criança dizia apenas que o exercício era difícil e que se eu não estivesse ali para ajudar ele não o conseguiria.

Inferências

Ao explicar que não apreciava que falassem assim comigo, uma vez que não gostava de ouvir palavras feias o aluno respondeu-me que o irmão mais velho falava com toda a gente daquele modo, e que a família o permitia. Meirieu (2006) afirma que “o aluno que, desde o jardim-de-infância, fala de forma grosseira e lança à professora um olhar que ela considera ofensivo não pode ser responsabilizado por não saber aquilo que não lhe ensinaram” (p. 271)

O aluno em questão, apesar do palavreado ofensivo, não parecia querer ofender-me. De facto, fez uma expressão surpreendida quando eu reagi ao seu discurso de forma reprovadora. Meirieu (2006), explica o fenómeno referindo que : “A banalização de certos comportamentos é tal que algumas das nossas crianças ficam totalmente surpreendidas ao descobrirem que esses comportamentos podem ser ofensivos, leia-se proibidos.” (p. 271)

Meirieu apoia a ideia de que a criança tem o direito de ser desagradável, uma vez que é livre, no entanto atos de má educação devem ser deliberados, ou seja, a criança deve ter noção de que o que faz é errado e é punível, e ainda assim escolher fazê-lo. É este o ponto que escapa a muitas crianças.

Sendo assim, torna-se urgente que o papel do professor inclua também trabalhar e refletir com os alunos os comportamentos adequados e desadequados em sociedade, para que não seja um dia marginalizado ou punido por desrespeitar normas e regras sociais que desconhecia.

3 de março de 2011

Embora o professor referisse diariamente e a todos (até aos que o faziam mal) que os trabalhos estavam ótimos, que tudo estava bem, quando questionados os alunos referiam que não era verdade tal sentença. Por outro lado “preguiçoso”, “lento”, “agitado” e “esquecido” eram palavras proferidas pelo professor, frequentemente, em relação a alguns alunos.

A meio da manhã o professor responsável pela turma teve um problema e necessitou de se ausentar. Ficámos na sala com a turma que, se sentia desmotivada e sem vontade de trabalhar.

Utilizando então papel e tesoura, principiei a fazer medalhas para atribuir diferentes prémios: “O mais rápido”, “Tudo certo!”, “Letra linda!”, “Bom comportamento”, “Super trabalhador”, “Esforçado!”. O objetivo de prémios diferentes foi poder atribuir um prémio a todos, estimulando e recompensando a área forte de cada um, de modo a tentar modificar o ambiente de sala de aula.

Inferências

A alegria, o ritmo de trabalho e a motivação tornaram-se palpáveis depois de ser aplicada a estratégia, cujo objetivo subjacente era estimular a auto-estima. Cada aluno percebeu que pelo menos uma das medalhas seria capaz de ganhar, e por isso cada um investiu numa delas. Estimular a auto-estima não tem a ver com elogiar. O elogio não faz sentido se não for personalizado. Se eu disser a todas as crianças que têm um trabalho excelente depressa o elogio é desacreditado. Isso não significa que não elogiar seja a solução. Segundo Sosin e Sosin (2006) “ a essência do bom ensino ultrapassa em muito a transmissão dos conhecimentos sobre um conjunto de matérias. O bom ensino também tem de estimular a imagem positiva que cada criança tem de si própria.” (p.99)

Por um lado, procurar os pontos fortes de cada criança e mostrá-los aumenta-lhe a auto-estima, e, de forma inerente, a responsabilidade e a motivação e tal como disse Mark Twain, citado por Sosin e Sosin (2006), “é difícil uma pessoa sentir-se confortável sem ter a sua própria aprovação” (p.99). Quando a criança entende a aprovação do adulto aprova-se também, o seu bem-estar é melhorado e esta torna-se mais aberta a novas aprendizagens.

4 de março de 2011

A maioria das crianças entrou nesse dia na escola fantasiada. Os poucos que não o estavam, depressa encontraram modo de se mascarar também.

Antes de irem brincar, o professor pediu os livros com os trabalhos de casa. Quando o professor pediu para ver os manuais, uma das crianças com hiperatividade disse que o deixara em casa porque não se lembrara que era para trazer (as quatro crianças com essa perturbação encontravam-se no fundo da sala, todas na mesma mesa). O professor começou a reclamar com a criança referindo que já estava saturado, que ele era sempre o mesmo, que nunca se lembrava de nada. Os restantes alunos iam falando uns com os outros cada vez mais alto, até a sala parecer o recreio.

No final, o aluno acabou a chorar, referindo entre soluços “mas eu esqueci-me”. O professor desistiu de insistir e recolheu os outros manuais. O aluno que se esquecera do material ainda se encontrava a chorar baixinho quando o professor retomou a palavra.

Depois de recolhidos os livros para que o professor os corrigisse, as crianças puderam ir brincar livremente no recreio o resto do dia.

Inferências

A Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (PHDA/DDA) tem, como o próprio nome indica, dois grandes focos: défice de atenção (e de concentração) e hiperatividade (e impulsividade). É pois de prever numa criança com esta problemática já diagnosticada que a memória seja um assunto sensível. De acordo com Sosin e Sosin (2006):

“o melhor professor para um aluno com DDA é aquele que consegue criar uma estrutura previsível. [...] Estes alunos precisam de uma estrutura. Podem precisar de previsibilidade e ficam transtornados com alterações e perturbações das suas rotinas diárias. Precisam de repetição para interiorizar os padrões.” (p. 62)

Se um aluno não tivesse uma perna o professor não ignoraria o facto e não o obrigaria a correr. Do mesmo modo, se existe falta de concentração, o ideal não será forçar o aluno a lembrar-se de tudo sozinho (castigando-o se tal não acontecer) mas sim fornecer técnicas de organização auxiliares.

São várias as técnicas que Sosin e Sosin (2006) sugerem ao professor. Uma delas, que soluciona o problema observado inicialmente, é permitir que as crianças com DDA tenham um segundo conjunto de manuais escolares e cadernos em casa (Sosin e Sosin, 2006).

É na utilização de estratégias e técnicas de organização que o professor pode ter impacto na vida das crianças com DDA. O aluno aprende ele mesmo a organizar-se, por interiorização das técnicas evitando-se as baixas de auto-estima tão frequentes em crianças com esta problemática. Afinal, se todos os dias em que o aluno leva o caderno para casa se esquece de o trazer implicando que o stress da situação destabilize, não só o aluno e o professor, como o resto da turma, será muito mais prático e humano, prevenir o problema, que persistir nesta situação.

1.5. 5.^a Secção

Período de estágio: De 2 de maio de 2011 a 28 de junho 2011

Faixa etária: 6-7 Anos/ 1º Ano

Educadora Cooperante: Paula Toscano

1.5.1. Caracterização da turma

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

Os alunos são provenientes de famílias equilibradas familiar e financeiramente.

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

Culturalmente, a turma caracteriza-se por demonstrar interesse no ambiente que a rodeia, sendo apoiada pelos familiares, que se interessam pelo desenvolvimento escolar dos educandos.

Apenas 6 alunos têm os pais divorciados sendo que, mesmo nestas circunstâncias, convivem com ambos os progenitores. Três crianças são filhos únicos, sendo que a restante maioria tem pelo menos um irmão. Destes, apenas 9 possuem um quarto individual, uma vez que os restantes o partilham com os respetivos irmãos.

A partir de uma análise à turma foi possível retirar algumas conclusões em relação às maiores dificuldades apresentadas pela generalidade dos alunos.

Na área de língua portuguesa apresentam dificuldades na leitura e escrita de pequenas frases ou textos, bem como a sua interpretação . 8 Alunos já dominam essas dificuldades. Dos restantes, 5 crianças lêem de forma silábica, 14 estão a rever as regras da cartilha e um aluno está a iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Os alunos não utilizam pontuação nem acentuação, bem como não utilizam letras maiúsculas em início de frase.

1.5.2. Caracterização do espaço

A sala não possui grandes dimensões mas encontra-se organizada de forma a facilitar a mobilidade. As crianças utilizam carteiras em que a cadeira e a mesa estão unidas na base.

Os alunos estão dispostos em três filas de dois alunos, dispostas em direção ao quadro. Por baixo do quadro encontra-se um pequeno estrado que permite à criança chegar às zonas mais altas do mesmo.

A sala está decorada com elementos que facilitem a aprendizagem: um comboio com classes e ordens, os sinais de pontuação, relógios com diferentes horas registadas.

1.5.3. Rotina diária

As rotinas observadas foram semelhantes às 1.^a, 2.^a e 3.^a secções. Dentro da sala a turma regia-se pelo horário estipulado. Segue-se um quadro com o horário da turma em questão (quadro 5).

Quadro 5 – horário do 1.º ano, turma B



PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011
PROFESSORA: PAULA TOSCANO

Horário 1º Ano B

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

(Horário sujeito a alterações)

1.5.4. Relatos Diários

2 de maio de 2011

Enquanto ajudava a professora da sala a organizar dossiers foi necessário levar uma criança à casa de banho, uma vez que um cisco tinha entrado no seu olho. Conduzi a criança e fiz o que a professora me referira: deitei no olho da menina soro fisiológico. Depois de piscar os olhos várias vezes a aluna sentiu a vista mais confortável e por isso retornámos à sala.

Ao atravessar o salão passamos pelas crianças do bibe encarnado (4 anos). Em roda, os meninos falavam sobre as emoções. A educadora tinha um dado grande (com cerca de 20 cm de aresta) onde cada face estava ilustrada com uma imagem referente a um sentimento diferente – raiva, tristeza, medo, alegria, etc. A educadora lançava o dado e usava-o para conversar com a criança. O diálogo ouvido era sensivelmente assim:

Educadora: O que achas que o menino do desenho está a sentir?

Criança: está triste... está a chorar...

Educadora: alguma vez ficaste triste?

Criança: ... sim

Educadora: como foi que ficaste triste? (criança conta)

Inferências

A educadora encontrava-se a trabalhar uma das múltiplas inteligências: a emocional. “A inteligência emocional refere-se à capacidade de compreender e de gerir o mundo interno dos indivíduos (as emoções) de forma a conseguir um funcionamento interpessoal mais adequado que tenha interferência a outros níveis, nomeadamente da aprendizagem” (Moreira, 2004, p.14). Quando a teoria das inteligências múltiplas apareceu, proposta por Howard Gardner, depressa surgiu o conceito de inteligência emocional. Assim, emergiu o desafio da alfabetização emocional.

Se a primeira revolução acarretou a alfabetização literal – cujo objetivo era “fazer com que todos os indivíduos de uma sociedade saibam ler e escrever” (Moreira, 2004, p.14) – e a segunda revolução combateu o analfabetismo funcional – integrando e

difundindo novas tecnologias para que os indivíduos os soubessem utilizar – a terceira revolução busca a alfabetização emocional. Tem como objetivo “fazer com que todos os indivíduos da sociedade saibam reconhecer, ler e gerir as emoções, sentimentos e pensamentos” (Moreira, 2004, p.14). É sugerida, para este fim, a “integração, operacionalização e sistematização das variáveis [emocionais] no sistema de ensino obrigatório” (Moreira, 2004, p.14).

O resultado de um processo de alfabetização emocional competente resultaria, de acordo com Moreira (2004, p.14), em “menores despesas para o estado com analíticos e antidepressivos, diminuição das taxas de comportamentos desviantes”, etc. Isto porque os indivíduos conseguiriam aceder e lidar com as suas emoções no sentido de um maior bem-estar e desenvolvimento pessoal e da sociedade.

Trabalhar estes três diferentes tipos de alfabetização, em sintonia, é necessário. Infelizmente, a inteligência emocional ainda não é conscientemente trabalhada pelo docente com as crianças mais velhas. Penso que, tal como sustentado anteriormente, tal seria importante.

3 de maio de 2011

Uma aluna do segundo ano da licenciatura deu aula de estudo do meio. A estagiária vinha acompanhada de um powerpoint com imagens sobre o tema “anfíbios”. Possuía um domínio dos conteúdos considerável e transmitiu informações sem nunca permitir pausas, espaço para dúvidas ou para contar experiências pessoais dos alunos.

Inferências

Embora a estagiária dominasse conteúdos, pouco depois de começar a falar a comunicação entre ela e os alunos começou a falhar. Ao sentirem que eram meramente recetores da comunicação e que não iria nunca existir um momento de diálogo, a atenção da turma começou a dissipar-se. Vieira (2005), refere que, para que a comunicação seja facilitada, devem estar presentes no contexto determinadas atitudes individuais: a auto-estima, a existência de feedback e a capacidade de escutar.

Um dos elementos facilitadores da comunicação implicado na capacidade de escutar é a disponibilidade. De acordo com Vieira (2005), esta “ implica saber deixar

falar sem pressa de despachar a pessoa. É ter a capacidade de ouvir até ao fim, de forma a perceber com clareza o conteúdo da mensagem” (p. 16)

Outro ponto necessário para que a comunicação seja facilitada é mostrar interesse pelo outro. Segundo Vieira (2005), esta característica:

“implica, em primeiro lugar, manter a troca de olhares. Encoraja o outro a continuar fazendo um gesto, um aceno de cabeça, uma frase do tipo «sim, sim... continue», apesar de não acrescentar nada, faz com que o interlocutor se aperceba de que os canais de comunicação estão abertos no sentido de receber a mensagem que está a ser transmitida.” (p.16)

O ato de escutar é de facto uma das chaves de sucesso, não só da comunicação, mas também do relacionamento humano. Dificilmente um professor que não escuta os seus alunos terá, a longo prazo, a sua atenção, uma vez que tal significará que existe uma lacuna no processo de comunicação do professor. Assim, a estagiária em vez de estar tão preocupada em transmitir conhecimento, existindo somente comunicação unilateral, devia ter procurado o diálogo, entendendo pois como se escreve in perfil específico do desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, o professor deve promover “nos alunos a capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, bem como de aprofundar a compreensão de conexões” (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.)

6 de maio de 2011

O professor de música chegou à sala. As crianças arrumaram todo o material debaixo das mesas e nas mochilas. O professor começou então por questionar quem tinha feito o trabalho de casa (que era desenhar uma canção que conhecessem) as crianças que o haviam realizado dirigiam-se à frente da sala e cantavam a música que tinham desenhado.

Realizaram, então, exercícios de ritmo e de ouvido. As crianças tentavam reproduzir as escalas e os ritmos que o professor inventava.

Mais tarde todos os alunos cantaram diversas músicas, com a ajuda do professor e de um leitor de cd's. As crianças cantavam a par da música instrumental que passava no leitor de CD.

Inferências

Ouvir música e tocar um instrumento são acontecimentos importantes no crescimento de qualquer criança. “Está provado que os jovens que estudam música têm mais facilidade para estruturar competências e atitudes que ficam para toda a vida, influenciando também outras áreas do conhecimento e do comportamento” (Cordeiro, 2009, p.535).

O ensino da música em crianças desde tenra idade têm repercussões no futuro, uma vez que, ao crescer, “um adolescente terá mais facilidade em gostar de música se, desde a mais pouca idade, for estimulado para ouvir e tocar música, pelos pais, na escola e nos grupos onde se insere.” (ibidem, p. 536)

Por fim, tão importante como estimular as crianças a gostar de música é estimular o conhecimento por diferentes formas de música, diversas sonoridades, uma vez que as crianças, ao tornar-se jovens autónomos, “ só poderão optar por este ou aquele tipo de música se tiverem a oportunidade de conhecer amplamente os diversos géneros” (ibidem, p. 536)

É fundamental educar o ouvido das crianças porque, sem isso, “a educação global será certamente mais pobre”. (ibidem, p. 536)

Se, pelo contrário, forem estimulados a ouvir diversos géneros musicais, não só as crianças se sentirão instigadas a descobrir, cada vez mais, novos tipos e formas de sons. Tal resultará, também, num estímulo acrescido noutras áreas do conhecimento.

9 de maio de 2011

A professora começou por cumprimentar os alunos, dando-lhes os bons dias. Posteriormente perguntou às crianças como tinha sido o fim-de-semana. Os alunos que queriam relatar o fim-de-semana levantaram logo os braços e começaram a falar. A professora disse-lhes que apenas quando estivessem sentados e ouvissem os colegas em silêncio poderiam falar e contar o fim-de-semana.

Começou numa ponta da sala e passou a palavra por todos os alunos. Quando um aluno não queria contar o seu fim-de-semana a professora conduzia o aluno com o

auxílio de algumas questões, estimulando o aluno a contar nem que fosse um pequeno episódio.

Inferências

A professora pediu aos alunos para contarem o que se havia passado no fim-de-semana. Tal experiência é já referida por Giasson (1993), para quem recontar é uma atividade complexa. Tal situação pode ilustrar-se com uma situação comum na maioria das escolas: “Os professores que fizeram a experiência de pedir aos alunos que contassem as suas férias ou fins-de-semana obtiveram muitas vezes recontos confusos ou intermináveis.” (p. 151)

Surge então esta técnica de recontar. “O reconto (*retelling*) consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas”(Giasson, 1993, p. 150). Por centrar a atenção na reestruturação do texto, esta estratégia torna o leitor mais ativo. Para além disso, o reconto fornece mais informações do que a apreciação global sobre o texto feito pelos alunos. “ Se lhes perguntar o que pensam de um texto, dirão: «é interessante», «é aborrecido»... mas se lhes pedir que contem a história, saberá muito mas sobre o que eles pensam realmente do texto” (Kalmbach, 1986, citado por Giasson, 1993, p. 150).

Na maioria dos alunos desta turma, contar o fim-de-semana não mostrou a incoerência que Giasson refere. Não eram confusos nem intermináveis. Pelo contrário, possuíam um fio condutor e eram relatados com precisão num curto espaço de tempo. Apesar de o reconto ser referido para contar uma história, a meu ver, tal deve-se ao facto de o reconto ser uma prática comum utilizada nos Jardins-Escola, desde cedo. As crianças são incentivadas a recontar histórias e acontecimentos, a relatar o fim-de-semana de forma concisa, pois vários alunos o querem fazer. Tal estímulo, aliado ao suporte das professoras, prontas a corrigir ou ajudar quando necessário, permite que as crianças sejam capazes de organizar um discurso coerente desde cedo, que vai melhorando progressivamente

13 de maio de 2011

A professora utilizou os primeiros minutos da aula para trabalhar o cálculo mental. Questionava os alunos alternadamente. “Quantas unidades são uma dezena?”; “e uma dezena e meia?”, “o meu pai deu-me 5 balões e a minha mãe 15, quantos balões tenho eu?”; “dividi igualmente esses balões com o meu irmão, com quantos fiquei?”

Por vezes a professora perguntava a um aluno o que tinha pensado para descobrir a resposta, outras vezes pedia a vários alunos diferentes formas de obter uma mesma quantidade (ex: para obter 5 a resposta poderia ser $2+3$, $2+2+1$, $4+1$, $1+1+1+1+1$, etc.)

Inferências

Trabalhar o número, em todas as dimensões, estimulando a aquisição do sentido de número torna-se relevante, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. É importante que as crianças sejam estimuladas a descobrir novas formas de formar uma quantidade, sem nunca impor limites caso estas queiram pensar em quantidades que não são formalmente ensinadas. Em suma, “as crianças devem ter oportunidade de trabalhar livremente com os números” (Pimentel *et al*, 2010, p.7).

Caldeira, (2009, p.62) refere que “ a aquisição do conceito de número é apontada como fundamental para a continuidade da aprendizagem da matemática escolar”. Marciel e Bendeti (1992) citados por Caldeira (2009) afirmam que o número “é abstração a partir do objeto físico, mas não é propriedade deste objeto; faz parte do universo de relações”

Caldeira(2009) refere ser necessário permitir à criança a observação de factos – principalmente se estes divergem do previsto por ela – sendo esta a razão que origina a necessidade de perceber como constrói a criança os seus conhecimentos matemáticos. Na mesma linha de pensamento, de acordo com Pimentel *et al* (2010), é também importante referir que “incentivar os alunos a explicar os seus raciocínios e o seu pensamento matemático desenvolve a capacidade de comunicação e contribui para a consolidação dos conceitos envolvidos e para a melhoria das suas aprendizagens” (p.7).

Assim sendo, conclui-se que o exercício praticado pela professora logo pela manhã não só é aceitável como desejável, uma vez que, se por um lado permite que a

criança trabalhe com o número livremente, por outro incentiva os alunos a explicar os seus raciocínios, potenciando a consolidação de conhecimentos.

16 de maio de 2011

Por termos combinado com a professora, antecipadamente, dinamizar a leitura de um livro todas as segundas feiras, a minha colega trouxe para a sala a história de um camaleão. Embora ao longo da atividade de estimulação à leitura surgissem palavras com as quais as crianças nunca se haviam deparado, existiram também esclarecimentos desses mesmos vocábulos. As crianças ouviram a história e posteriormente pintaram o desenho de um camaleão de cores imaginadas, escolhidas livremente.

Inferências

Penso que a pertinência da história contada se prende, essencialmente, com a introdução de novos vocábulos (sem cair no exagero de quantidade de palavras menos conhecidas).

Por vezes um professor cai na rotina, acabando por utilizar repetidamente as mesmas palavras do seu léxico ativo. Ao ler, o professor utiliza palavras que, mesmo conhecendo o significado, não utilizaria no quotidiano. Tal revela-se importante pois aumenta o vocabulário de cada criança, trabalhando, antes de mais nada, áreas como a comunicação e a linguagem. A necessidade de vocabulário é contemplada por sócio-construtivistas como Bruner:

“Bruner descreve a linguagem como um instrumento do pensamento, reconhecendo que o fornecimento às crianças de um vocabulário relevante que lhes permita formular ideias, questionar, expor e argumentar. É um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo.” (Alarcão, 2009, p.36)

Este “fornecimento às crianças de um vocabulário relevante” (Alarcão, 2009, p.36) exprime-se plenamente em momentos como o observado, de estimulação à leitura. Reveste-se de relevância se, à leitura simples das palavras, forem sendo adicionadas simples explicações ou sinónimos, pontualmente.

17 de maio de 2011

A professora entrou na sala seguida dos alunos. Enquanto se sentam, estes conversam e fazem barulho. A professora revela algumas dificuldades em falar, mantendo a palma da mão poisada na face. Inicialmente, tenta controlar a turma e iniciar os trabalhos da manhã. “Façam menos barulho” pede, referindo depois “tirem o livro de língua portuguesa.”

Ao não obter a reação esperada a professora cala-se e cruza os braços até a turma fazer silêncio. Refere então que está cheia de aftas na boca e que lhe dói muito falar. As crianças fazem silêncio e procuram os livros, como pedido, colaborando e mantendo este comportamento cooperante toda a manhã.

Inferências

Os alunos sentiram-se, em parte responsáveis. Durante toda a manhã, para que a professora não tivesse de falar tanto, mantiveram um comportamento exemplar. Ao lerem o texto escolhido, a professora nem precisava de dizer o nome das crianças, bastava apontar ou tocar na mesma, pois todos seguiam a atividade com atenção. Regularmente, alguma criança perguntava à professora se estava melhor, demonstrando uma atitude preocupada e cuidadora.

Gordon e Burch (1998), formulam uma explicação para este acontecimento. Para eles, tal deve-se ao impacto que as mensagens produzidas na primeira pessoa podem transmitir. Acrescentam ainda que um professor, tendenciosamente, utiliza sobretudo a segunda pessoa no seu discurso. Estes autores afirmam que:

“as mensagens na primeira pessoa deixam ao aluno a responsabilidade pelo seu comportamento. Ao mesmo tempo, as mensagens na primeira pessoa evitam o impacto negativo que acompanham as mensagens na segunda pessoa, levando o aluno a não ficar ressentido nem zangado, mas antes cooperante e construtivo” (Gordon e Burch, 1998, p.147).

Estas mensagens “possuem uma elevada probabilidade de promover uma vontade de mudar” (Gordon e Burch, 1998, p. 147), até porque estas provam aos alunos que o professor é um ser humano com necessidades e sentimentos, estimulando comportamentos que levam as crianças a agir por empatia.

23 de maio de 2011

Para este dia havia planeado um momento de estimulação à leitura. Para tal levei o livro “Agora não, Dona Loba”. Ao ler, não interrompi para formular questões de interpretação, nem o fiz no final. Sabendo a história quase de cor, pude gesticular e teatralizar o momento, fazendo as vozes das personagens e exortando as crianças a acompanhar a história com a imaginação (chocando um ovo na sua cadeira quando a personagem o faz, tremendo de frio quando na história surge muito vento, etc.).

Inferências

No dia 26 de Outubro referi que segundo Rodari (2006) o conto desenvolvia as estruturas mentais. Acrescenta-se agora que, para além das estruturas mentais, o conto é também um meio para estabelecer contato com a língua materna, captar pormenores, adquirir e compreender novas palavras. Rodari defende ainda que:

“vem a seguir, ou melhor, ao mesmo tempo, o contacto com a língua materna, com as suas palavras, as suas formas e estruturas. Nunca poderemos captar o momento em que a criança, ao ouvir um conto, se apodera por absorção de uma determinada relação entre os termos do discurso, em que descobre o uso de um modo verbal, a função de uma preposição: mas acho uma certeza que o conto representa para ela um abundante fornecimento de informações sobre a língua. Do seu esforço para compreender o conto faz parte o esforço para compreender as palavras de que consta, para estabelecer analogias entre elas, para efectuar deduções, alargar ou restringir, precisar ou corrigir o campo de um significante, os confins de um sinónimo, a esfera de influência de um adjetivo.” (Rodari, 2006, pp. 163-164)

Por fim, o conto pode ser visto como uma ferramenta, uma forma privilegiada de comunicação, de forma a levar os ouvintes a refletir. Segundo Cury :

“contar histórias também é psicoterapêutico. Sabe qual é a melhor maneira de resolver conflitos na sala de aula? Não é agredir, gritar ou fazer um sermão. Estes métodos são usados desde a Idade da Pedra e não funcionam. Mas contar histórias funciona. Contar histórias atrai o pensamento, estimula a análise.” (2004, p. 134)

Sabendo já a importância dada ao ato de contar uma história, urge entender se existem pontos a seguir para contar histórias em voz alta. Segundo Cury (2004) “para

contar histórias é necessário exercitar uma voz flutuante, teatralizada, que muda de tom durante a exposição. É preciso produzir gestos e reacções capazes de expressar o que as informações lógicas não conseguem.” (pp. 132-133)

É necessário ter em atenção o facto de que não é qualquer história que tem um impacto significativamente positivo nas crianças. Para Bettelheim(2008):

“para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspectos da sua personalidade — e isto sem nunca a amesquinhar, mas, pelo contrário, dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e dando-lhe conjuntamente confiança em si própria e no futuro.” (p.11)

Ao contar um conto em voz alta, a uma turma ou a uma criança em particular, é necessário estar consciente da importância daquele momento na formação académica e pessoal dos indivíduos.

24 de maio de 2011

A minha colega estagiária deu uma aula de língua portuguesa cujo objetivo era introduzir a noção de verbo. Para além de abordar o conceito de verbo abordou também o conceito de tempo (referindo o presente, o passado e o futuro) dizendo-o na 1.^a pessoa do singular.

Ao distribuir uma proposta de trabalho as crianças começaram a referir que não conseguiam, e uma aluna ao fundo da sala começou a choramingar por ser muito difícil. Aproximei-me e reparei que o exercício constava de frases com uma lacuna, no lugar do verbo, vendo que entre parênteses se encontrava o tempo (figura 1). Por baixo de cada frase surgiam 3 palavras no infinitivo. O aluno tinha de ler, escolher um verbo e conjugá-lo no tempo e pessoa certo, mesmo nunca tendo sido referido antes mais que a 1.^a pessoa.

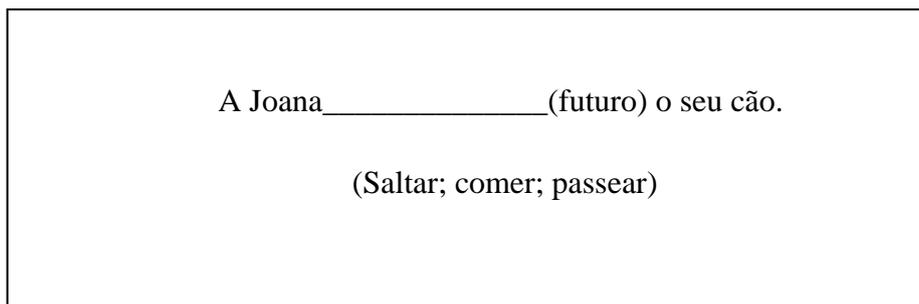


Fig. 1 - Exemplo do exercício proposto

Inferências

Assim que a proposta de trabalho foi distribuída foi possível compreender que esta possuía um maior grau de dificuldade que o desejável para aquele grupo. Embora as crianças se encontrassem mentalmente desenvolvidas e estimuladas, não se encontravam preparadas para a resolução daquele exercício, por não lhes terem sido dadas em momento algum as ferramentas necessárias. É importante atentar na “necessidade de qualquer proposta dever ser adequada ao grau de desenvolvimento das crianças do grupo a que se destina e à sequência das aprendizagens efectuadas até esse momento” (Telmo, 2000, p.9).

Embora seja essencial a realização de atividades e desafios sobre a temática em estudo, a fim de consolidar saberes, “todas as actividades, [...] terão de ser adequadas ao processo de desenvolvimento das crianças” (Telmo, 2000, p.12). Se esta característica se verificar evita-se, por um lado, confundir as crianças com informações que estas ainda não compreendem/dominam e, por outro lado, não se originam sentimentos de frustração por se levar a criança a julgar que deveria ser capaz de resolver tal problema.

27 de maio de 2011

Observámos a aula de uma colega que estava a estagiar na turma do 3.º ano B. A estagiária abordou o conteúdo sobre estatística, focando: os gráficos de barras, o conceito de moda, mediana e de frequência. Conduziu os alunos na interpretação do gráfico, explicando o que significava cada barra e que conclusões podiam ser retiradas. O gráfico tinha por título “nº de pessoas que observaram a lua, numa semana.”

Depois de trabalhar a interpretação, a estagiária resolveu com a turma vários exercícios e problemas que estavam relacionados com o gráfico observado.

Inferências

Não levou muito tempo até que as crianças fossem capazes de perceber o que simbolizavam as colunas dispostas em cada dia da semana. Depressa foram capazes de as relacionar, comparando quantidades e tirando conclusões.

De acordo com Ponte e Serrazina (2000) “interpretar envolve relacionar entre si conceitos matemáticos ou suas representações ou relacionar conceitos e representações matemáticas e não matemáticos. É um processo fundamental que permite dar sentido aos conceitos e ideias matemáticas” (p.50).

É uma mais-valia o professor estimular a compreensão dos conceitos e certificar-se que os mesmos são interpretados facilmente. Quer se encontre num momento de introdução de novos conteúdos, quer esteja a trabalhar conteúdos já adquiridos anteriormente, “o professor deve assegurar-se que os alunos têm interpretações ricas para os conceitos matemáticos fundamentais” (Ponte e Serrazina, 2000, p.51).

Pimentel *et al* refere que “a estatística é um instrumento importante para estabelecer a ligação entre conteúdos de diferentes áreas e dentro da própria matemática” (2010, p. 115).

Os conceitos são introduzidos de forma gradual, começando pelos fundamentais e simples, tais como o conceito de moda. “Quando falamos de moda pensamos logo, em linguagem corrente, naquilo que mais se usa. Assim, é com facilidade que os alunos compreendem este conceito” (Pimentel et al, 2010, p.115)

Uma vez que os conceitos matemáticos fundamentais estão compreendidos são e passíveis de interpretações abundantes, encontram-se lançadas as bases para futuras e mais complexas aprendizagens.

30 de maio de 2011

Dei aulas durante a manhã, abordando a translineação em língua Portuguesa, os 3º e 4º Dons na matemática e o planeta Terra em estudo do meio.

Na área de estudo do meio conduzi os alunos à descoberta da forma e das diferenças entre a Terra e os outros planetas e sobre os movimentos da mesma. Para abordar a translação e a rotação pedi a alguns alunos que simulassem os movimentos. Para os levar a compreender que o Sol não é uma estrela maior que as outras levei as crianças a erguer um punho fechado perto da cara e tentar compará-lo com a bola que estava ao fundo da sala. Os alunos concluíram que a bola era maior, mas a mão fechada parecia muito maior que a bola, por estar mais perto.

Reservei o último quarto de hora de aula para que cada um perguntasse o que desejava mais saber sobre o planeta em que viviam.

Inferências

Surgiram questões muito interessantes. A dinâmica da aula causou um crescendo de motivação, pelo que no final todas as crianças queriam saber mais. Fui de encontro às dúvidas e curiosidades de cada um, abordando, até, temas que não estavam previstos inicialmente, como o porquê de existir gelo nos polos, o que era a gravidade e a atmosfera, ou mesmo se as pessoas do Pólo sul estavam a fazer o pino e as do equador estavam “deitadas”.

As questões incidiam sobre a necessidade que eles tinham de esclarecer e, portanto, toda a turma ouvia, atenta. Implicar o aluno no conhecimento, estimulando a sua curiosidade e chamando a sua atenção com inflexões de voz e expressão corporal foram técnicas de motivação que empreguei conscientemente. Deste modo as crianças permaneciam atentas e com vontade de querer saber mais. De acordo com Lemos e Carvalho (2002), “a motivação dos alunos, isto é, a sua motivação atual para a aprendizagem, é um fator decisivo na eficácia de uma aula”(p.77).

É importante que o aluno reaja aos estímulos dados pelo professor e pelos materiais que são utilizados em sala de aula, que sinta curiosidade e queira saber mais. Segundo Lemos e Carvalho (2002, p.77) “se o aluno não utilizar o que é posto ao seu dispor para aprender, nem se esforçar para adquirir conhecimento veiculado na sala de aula, nenhuma das outras condições terá qualquer efeito sobre o seu desempenho”. Sendo da responsabilidade do professor induzir a motivação, quando presente “a motivação dos alunos desempenha um papel fundamental quer no aumento da eficácia

do ensino, quer na avaliação da qualidade do professor” (Lemos e Carvalho, 2002, p.77).

Tendo em conta o papel fulcral da motivação no processo de ensino-aprendizagem, conclui-se que a capacidade do professor para motivar o maior número de alunos possível se revela um critério decisivo em sala de aula.

31 de maio de 2011

A colega estagiária deu aulas durante a manhã. Na aula de matemática a estagiária tinha como objetivo trabalhar a noção de área.

Inicialmente abordou o perímetro da sala, referindo as paredes. Depois disse que a área era “isto aqui” e “o que estava dentro das paredes”, utilizando os braços para abarcar o espaço. A professora titular teve de interromper a aula e pedir à aluna que definisse melhor a área.

Depois pediu para calcular as unidades de área de uma figura, sendo que uma unidade de área era um quadrado. A imagem que mostrou era constituída por quadrados de diferentes tamanhos.

Por fim pediu para calcular a área da figura que se segue, sem no entanto colorir ou sombrear a zona de área desejada, levando as crianças a questionar se imaginavam os quadrados de dentro. Mais uma vez, a professora teve de intervir pedindo para retirar a imagem do projetor e trabalhar com outra (figura 2).

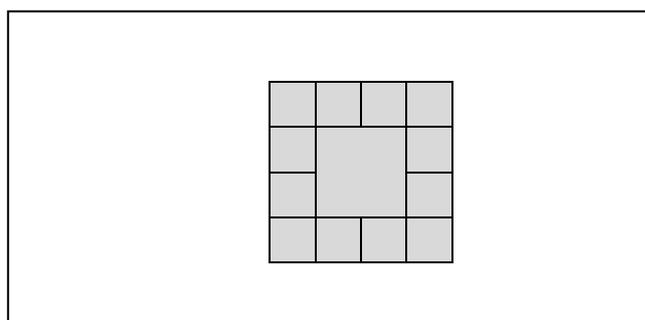


Fig. 2 – Imagem projetada para calcular a área

Inferências

Várias foram as confusões na aula da colega. Inicialmente, ao referir a sala como exemplo de área, parecia estar a falar da noção de volume e não de área, tornando-se ambíguo o seu discurso. De seguida, no cálculo de áreas, as imprecisões e a insegurança, aliadas, tornaram a aula suscetível de gerar confusões.

De acordo com Grosso (2004, p. 25) a área é a porção do plano que determinada figura geométrica ocupa. Antes de ser abordado o m^2 enquanto a unidade principal das medidas de área, deve trabalhar-se com as crianças utilizando uma unidade de área de referência (um quadrado de dimensões constantes) Embora o domínio de estratégias seja importante e realçando que é importante que um professor seja capaz de tornar o aluno, o centro do processo de aprendizagem, admite-se que o domínio de conceitos matemáticos é de importância vital.

Para além da necessidade de um cálculo mental apurado, “o professor precisa de se sentir à vontade na Matemática que ensina. Para isso tem que conhecer bem os conceitos, técnicas e processos matemáticos que intervêm neste nível de escolaridade. Necessita de ter uma boa noção do que são as grandes ideias de matemática e qual o seu papel no mundo de hoje” (Ponte e Serrazina, 2000, p. 15)

Este domínio será de grande utilidade quer para o professor, quer para os alunos. Se por um lado o professor se sente confiante naquilo que leciona, aumentando a sua autoestima, por outro lado os alunos sentem a confiança do professor, sentindo deste modo confiança naquilo que aprendem.

É, assim, totalmente dispensável qualquer tipo de insegurança ou fraco domínio dos conteúdos, sendo que se estes surgirem, devem ser alvo de um trabalho imediato.

3 de junho de 2011

As crianças fizeram teste. No fim, a professora disse à minha colega que iria ter uma aula surpresa em que ensinaria, segundo a cartilha maternal, os vários valores da letra /s/.

Ela deu a aula, referindo os vários valores da letra e em que situações podiam ser encontrados. Procurou também fazer com os alunos uma listagem de palavras para cada um dos “valores” da letra.

Depois da aula os alunos foram para intervalo e a professora aproveitou para se reunir connosco e falar sobre a aula dada. A professora referiu os pontos fortes e os pontos fracos da aula, lembrando posteriormente a minha colega que era normal por vezes surgirem dificuldades e que o nosso carisma se revelava na forma como o enfrentávamos.

Inferências

A professora demonstrou ser compreensiva. Quando ouvi o seu parecer percebi que talvez eu estivesse a ser uma juíza pronta para acusar, ao invés de compreender. Embora avaliar seja importante, estimular a compreensão é uma prática essencial no ensino (não só em alunos como em estagiários, auxiliares de acção educativa e até professores).

Deve ter-se em consideração que “nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão” (Morin 2002, p. 99). Deve-se, isso sim, educar também para a compreensão, ao invés de fixar a educação em conteúdos. Segundo Morin (2002, p. 99), “educar para compreender as matemáticas ou uma tal disciplina é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra.”

Para esclarecer esta compreensão que Morin procura exortar professores e educadores a estimularem atentemos ao que este mesmo autor refere (2002, p.106): “ a compreensão não desculpa nem acusa: pede-nos para evitar a condenação peremptória, irremediável, como se nós próprios jamais tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros.”

Em ambiente de sala de aula, bem como na vida pessoal e social, “se sabemos compreender antes de condenar, estaremos na via da humanização das relações humanas” (Morin, 2002, p.106).

De acordo com Morin, algumas das coisas que favorecem a compreensão são o «bem pensar» – que é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e o seu ambiente. – e a introspeção – que favorece o exame crítico, impedindo que o sujeito se coloque numa posição de juiz de todas as coisas.

Se um professor cultivar na sua vida estas duas características – compreensão e introspeção – por certo conseguirá tornar-se um professor mais compreensivo e capaz de estimular a compreensão.

6 de junho de 2011

Durante a manhã era suposto dar uma aula sobre combinações, continentes e ainda realizar uma composição coletiva. Tendo começado por esta última área, soou o alarme de incêndio, sendo que toda a escola teve de evacuar. As crianças sentaram-se então nos locais estipulados enquanto os bombeiros testavam a segurança da escola e não dei aulas.

Ao aproximar-me de um grupo de alunos compreendi que se tinham embrenhado numa brincadeira do faz-de-conta. Uma criança era tratada por mãe pelas restantes que eram apelidadas com nomes diferentes dos reais. Um dos alunos fingia ser um cão, chegando a ladrar para mim, na brincadeira, quando me aproximei do grupo.

Inferência

As crianças parecem ter uma propensão para fantasiar, imaginar situações e lugares com uma elasticidade mental surpreendente. A realidade é o que faz a vida do quotidiano, mas qual a importância que devemos atribuir à faculdade do imaginar?

De acordo com Morin (2002, p.25):

“ a importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável, dado que as vias de entrada e de saída do sistema neuro-cerebral que conectam o organismo com o mundo exterior representam só 2 por cento de todo o conjunto, enquanto 98 por cento diz respeito ao funcionamento interior, constituiu-se um mundo psíquico relativamente independente onde fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, fantasias e este mundo infiltra-se na nossa visão ou concepção do mundo exterior.”

Penso também que a capacidade de utilizar o imaginário permite à criança ultrapassar situações que de outro modo poderiam gerar angústia. Ao contrário de algumas crianças mais velhas, que se mostravam preocupadas enquanto toda a situação se desenrolava, este grupo optou por brincar sem sair do lugar que os adultos lhe haviam estipulado. Conseguiram, assim, afastar-se de uma situação menos agradável e ocupar o tempo de espera – que se tornaria fonte de tédio mais cedo ou mais tarde – com uma brincadeira estimulante.

7 de junho de 2011

Os alunos do primeiro ano estavam a fazer teste de língua portuguesa. Enquanto circulei pela sala para ajudar a ler alguma questão, ou chamar a atenção de alguma criança (caso esta olhasse para trás ou se distraísse) algumas crianças estenderam a mão para me chamar. Queriam dar-me uma festa ou um beijinho. Respondi-lhes sempre que lhes dava beijinhos, se os quiserem, no recreio, uma vez que numa sala de aula – durante um teste – não era o local mais apropriado.

No intervalo alguns alunos correram para mim. Um beijinho, um abraço e voltavam para a brincadeira. Pontualmente, aproximava-se mais um ou outro aluno. Uns queriam contar-me alguma coisa (normalmente os mais velhos) outros queriam abraçar-me ou pedir-me beijinhos.

Inferências

Ao longo do ano, à medida que passava em salas diferentes, estabeleci relações de afeto com os alunos. Alguns alunos procuraram relacionar-se comigo, com outros tentei aproximar-me com a finalidade de estabelecer uma boa relação pedagógica.

De acordo com a personalidade da criança, esta expressa a sua relação comigo de diferentes formas. Pude reparar também que, se inicialmente o grupo se comportava de determinada maneira comigo, no fim de cada momento de estágio a relação que tinha com eles influenciava o seu comportamento em sala de aula. De acordo com Cunha (1996, p.95), “a relação pedagógica torna-se, assim, o âmago e o centro da actividade profissional do docente”.

Compreender como estabelecer uma boa relação pedagógica e de que forma pode esta influenciar todo o trabalho tornam-se questões a refletir. “ A frieza e o calor afectivos no ensino são, assim, de pleno direito problemas éticos na profissão docente” (Cunha, 1994, p.95) Inicialmente, foi difícil compreender com segurança qual a melhor forma de me relacionar com cada criança enquanto individuo e com todas, quando estão em grupo/turma. Ao longo do tempo de estágio fui aprendendo, por intuição e por observação das professoras que me rodeavam, que estratégias tinham efeitos positivos e quais as características que o relacionamento pedagógico não deve ter (a titulo de exemplo, compreendi que o respeito é algo positivo mas que a permissividade pode trazer problemas).

Cunha (1994, p. 95), afirma que “sabemos hoje que essa relação humana se aprende, se desenvolve e se certifica e que, portanto, cai definitivamente debaixo da alçada do juízo deontológico.”

14 de junho de 2011

A professora reviu com os alunos tudo quanto conheciam sobre o mundo, o planeta Terra, os mares, oceanos e continentes. Os alunos referiram o que se lembravam de algumas aulas lecionadas por mim e pela minha colega e trouxeram também informações novas que os pais ou familiares lhes haviam transmitido.

A professora partiu dessas informações para construir todo o conhecimento, lidando com uma ou outra conceção alternativa.

Inferências

Os alunos trabalharam conceitos científicos, partindo muitas vezes de informações que os alunos já possuíam. No entanto, algumas dessas informações estavam erradas. Roldão (1995, p. 31), afirma que algumas das grandes finalidades no ensino das ciências, atualmente, são:

“(1) contribuir para uma aprendizagem activa em que o aluno é encorajado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento;

(2) promover o desenvolvimento integral da pessoa nas suas múltiplas dimensões e ainda ;

(3) fomentar competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania.”

De acordo com Roldão (1995, p. 43), “ o reconhecimento de que as crianças chegam à escola sendo já portadoras de experiências e saberes a ele associados é a primeira afirmação do próprio texto programático” O programa do 1º ciclo, citado por Roldão (1995, p. 43), diz expressamente que :

“todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos a realização de aprendizagens posteriores”.

Deste modo Roldão (1995) realça a importância da diversificação de estratégias e, paralelamente, da importância da ação do professor no grau de aprofundamento das mesmas de acordo com as características dos alunos, uma vez que este é o primeiro a poder adaptá-lo aos alunos.

17 de junho de 2011

Por algumas colegas realizarem a prova de avaliação da capacidade profissional no pré-escolar, os alunos do 1º ciclo saíram do Jardim-Escola e foram passar o dia no Jardim-da-Estrela.

As turmas rodavam entre vários locais geridos pelas estagiárias e dispersos pelo jardim. Coube-me tratar da pintura. Em grandes pedaços de papel de cenário cada turma tinha de se juntar e coordenar, de modo a pintar, com o material disponível, um tema alusivo às férias de verão.

Inferências

Pintar, enquanto forma de expressão e de arte, revela-se essencial. Tal como Spodek e Saracho (1998, p. 353) referem, “as artes comunicam o que há de humano em cada um de nós”.

Por isso mesmo urge estimular momentos como o observado, em que a expressão é estimulada . Tendo em conta a arte na infância enquanto expressão plástica, esta deve “ser valorizada nas escolas como uma forma de usar os sentimentos, a sensibilidade e a compreensão de aspectos vitais que muitas vezes requerem expressão por meios que não são racionais nem lineares.” (Spodek e Saracho, 1998, p. 352)

Para além do mais a arte é um meio e um modo para desenvolver a criatividade que pode estar relacionada com “originalidade e imaginação” (Best, 1996 p. 128). Este autor defende a necessidade de alargar o campo das artes, apostando na sua inclusão nos currículos, pois possibilita, tanto como qualquer outra ciência, o exercício da racionalidade. Tendo em conta que “a criatividade é um componente básico da resolução de problemas, usada geralmente para os tipos mais complexos de problemas, que não podem ser resolvidos por meio de respostas populares ou convencionais. A criatividade requer a modificação flexível do pensamento” (Spodek e Saracho, 1998, p. 352), a expressão plástica deve ser fomentada enquanto arte e enquanto resolução de problemas – mesmo quando não matemáticos.

Foi precisamente isso que se observou quando, aos alunos mais velhos, se pediu que pintassem um tema alusivo ao verão sem nunca usarem, por exemplo, a cor azul (de notar que a tendência natural ao pintar sobre o verão é incluir um mar azul e um céu límpido – igualmente azul.)

20 de junho de 2011

Este dia foi o dia marcado para a realização de provas práticas de avaliação da capacidade profissional. As estagiárias em avaliação deram uma aula de cerca de 75 minutos a uma turma sorteada. (Os planos de aula correspondentes A aula lecionada por mim estão no capítulo das planificações).

Dei a minha aula no 4.º Ano, na turma do momento de estágio anterior. Quando abordei a luz e o conceito de dispersão da luz, a estudo do meio, procurei que os alunos experimentassem e provocassem, eles mesmos, fenómenos de dispersão da luz com o auxílio de prismas ópticos. Ao fazer um paralelismo entre este acontecimento observado

e a formação dos arco-íris, estimulei os alunos a descobrir que elementos estavam sempre presentes quando o arco-íris surgia.

Inferências

Para abordar a formação do arco-íris estimulei as crianças a basearem-se na sua própria experiência. Deste modo as crianças evocaram as memórias de momentos em que assistiram ao fenómeno em questão e foram capazes de referir a água e o Sol como os fatores presentes aquando a formação do arco-íris. De acordo com Roldão (1995, p.53.) “ a aprendizagem torna-se significativa quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afetivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiencia pessoal anterior.”

Para além de recorrer a experiências pessoais anteriores, a fim de obter uma aprendizagem significativa recorri ao trabalho prático na sua forma mais simplista, uma vez que Santos (2002, p. 38) refere que “qualquer método de aprendizagem que exija que os alunos sejam activos , pode ser descrito como trabalho prático.”

Aliando as duas técnicas permiti que os alunos partissem de experiências pessoais, afetivas, e as associassem a experiencias intelectuais e racionais, potencializando uma aprendizagem efetiva e significativa.

21 de junho de 2011

Um aluno chegou à escola e, depois de me cumprimentar, referiu um filme que vira sobre dinossauros. Depois exclamou que um dia queria ir à América (local onde se passava a ação do filme visto pela criança) para ver os dinossauros, porque lá eles existiam.

Questionei a criança como seria tal possível, uma vez que, se existissem ainda os dinossauros que referia, eles comeriam as pessoas. Explique-lhe depois brevemente que o que vira era um filme de ficção e não um documentário de animais. Depressa o aluno ligou o que eu afirmava com conceitos abordados na aula de estudo do meio (já havíamos referido o Big-bang e os cometas e houvera algum aluno que falara na extinção dos dinossauros como consequência de “um grande cometa a chocar com a Terra”)

Inferências

Quando confrontada por uma concepção alternativa causada pelo visionamento de um filme (provavelmente Jurassic Park ou semelhante), busquei proceder de acordo com alguns dos passos que Roldão refere. De acordo com Roldão (1995, p. 65.), para que possa ocorrer uma substituição progressiva da concepção alternativa pela concepção científica correta são necessárias algumas condições:

- “– Criar insatisfação com os conceitos que a criança possui, colocando-a perante situações que não podem ser explicadas pela concepção alternativa;
- Garantir que o conceito científico que se vai contrapor à concepção alternativa seja compreensível e faça sentido para a criança.
- Apresentar o novo conceito de forma que ele apareça à criança como aceitável, isto é, seja plausível e assente em fundamentação coerente.
- Tornar clara a maior utilidade e aplicabilidade do novo conceito, confrontado com o conceito alternativo prévio, proporcionando solução para o maior número de situações e problemas”

Ao questionar a criança sobre a sobrevivência dos seres humanos caso os dinossauros existissem tornei existente a primeira condição. Busquei depois, sucintamente, estabelecer as condições seguintes. De facto, depressa a criança abandonou a concepção erroneamente formada e adotou o conceito proposto.

27 de junho de 2011

Neste dia as nossas colegas realizaram provas de avaliação da capacidade profissional. Na prova que observei reparei que a aluna em questão realizou interdisciplinaridade entre todas as aulas que lecionou. Por exemplo, iniciou falando, na área de estudo do meio, de como se fazem os lápis de cor, sendo que depois, em matemática, para trabalhar conjuntos, utilizou lápis de cor e combinou bicos de lápis com o “corpo” do lápis a fim de obter diversas combinações. A história que leu às crianças incluía lápis de cor.

Inferências

Ao observar este acontecimento procurei encontrar uma definição consensual de interdisciplinaridade. Pombo *et al* (1994, p. 13.) define-a do seguinte modo: “por interdisciplinaridade, deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” De acordo com o autor, interdisciplinaridade é “uma aspiração emergente no seio dos próprios professores” (p. 24), sendo que essa «aspiração interdisciplinar» se deve essencialmente à rutura existente presentemente.

Pombo *et al* refere três ruturas diferentes:

1) a rutura da escolaridade em função da crescente especialização e fragmentação do conhecimento científico;

2) a rutura da escolaridade em função da concorrência dos novos meios de comunicação e informação;

3) a rutura existente entre a tecnociência e o homem comum.

A principal vantagem na interdisciplinaridade prende-se com a contrariação dessas ruturas e a inversão de tendências para a especialidade e o isolamento das ciências.

Pombo *et al* (1994, p. 26.) destaca ainda que “se tomarmos seriamente o prefixo deste termo, interdisciplinaridade significa interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas”.

Sustenta-se assim o uso da interdisciplinaridade, sempre que possível, como principal mecanismo para contrariar o isolamento gradual das ciências e a transversalidade disciplinar, estimulando a criança a ver o conhecimento como um todo e não como diversas partes segmentadas.

Capítulo 2 - Planificações

Capítulo 2 - Planificações

Descrição do capítulo

O presente capítulo prende-se com o tema da planificação. Inicialmente procurar-se-á fundamentar teoricamente a existência das planificações, procurando aprofundar o porquê e o para quê do ato de planificar. Será também aprofundado o Modelo T de planificação, de Martiniano Perez, uma vez que é este o modelo utilizado pelos jardins-escola em que estagiamos, embora presente de uma forma adaptada.

Seguidamente serão expostas planificações de diferentes áreas curriculares (língua portuguesa, estudo do meio e matemática) da manhã de 1 de abril de 2011, de uma aula dada ao 4.º ano de escolaridade, sendo que se procurará fundamentar estratégias, escolha de materiais e/ou outros pontos considerados relevantes nas planificações apresentadas. Do mesmo modo se trabalharam as planificações que foram utilizadas na Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional, realizada dia 20 de junho.

2.1. Fundamentação teórica

Planificar trata-se, em termos gerais, de “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 2000, p.47). Ao aclarar um pouco mais o processo de planificação, Zabalza refere ser passível de encontrar:

- Um *apoio conceptual* e de justificação do que se decide (conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar);
- Uma *directão a seguir* (indicada através dos propósitos ou metas);
- *Estratégias de procedimento* (previsão a respeito do processo a seguir que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência de actividades e a avaliação ou encerramento do processo).

Existem diversas razões para proceder à planificação das aulas. Pérez (2000), refere três razões principais: planificar com o objetivo de “satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava” (p.48), planificar por forma a determinar os objectivos a alcançar ao longo do processo de instrução “que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber, que materiais deveriam ser preparados, que actividades teria, de ser organizadas” (Perez, 2000, p.49),

ou ainda planificar olhando as “estratégias de actuação durante todo o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc.,” (ibid.)

Assim como são apontados diversas razões para a planificação, existem também diversos modelos de planificação que o professor pode utilizar. No Jardim-Escola João de Deus é utilizado um modelo baseado no Modelo T e, por isso mesmo, nos debruçaremos sobre ele.

O modelo utilizado e adaptado nos Jardins-Escola, embora baseado neste modelo T de Martiniano Perez, diverge numa característica: o tempo ou a duração das actividades. Enquanto, originalmente, o plano em Modelo T se utiliza para um mínimo de 8 semanas, o plano adaptado pelos Jardins-Escola João de Deus chegam a ser utilizados para planear aulas desde 20 minutos até 60 minutos.

Segundo Perez (s.d.), o Modelo T “trata de agrupar os objectivos fundamentais (capacidades-valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/actividades gerais (formas de saber) numa visão global e panorâmica.” (p. 7)

O nome deste modelo deve-se, segundo Perez (s.d.), ao facto de este ter a forma de um T duplo, sendo que um dos T se debruça sobre objetivos (contemplando capacidades e valores) e o outro T esquematiza os meios (conteúdos e métodos/ actividades são aqui relatados). Perez refere ainda que “[o Modelo T] fundamenta-se em três grandes teorias científicas: teoria da gestalt, teoria do processamento de informação e teoria da interação social”

Algumas das características deste modelo prendem-se com o facto de este servir “de base ao desenvolvimento de actividades como estratégias” (Perez, s.d.,p.7) e também ao facto de ser “um modelo de selecção cultural e curricular integrado para favorecer a educação integral e o desenvolvimento harmonioso da personalidade” (Pérez, s.d. p.7).

Em suma, valorizando capacidades, destrezas, valores e atitudes tanto quanto conteúdos, o plano em modelo T de Perez reflecte a busca por uma educação completa aliada a um desenvolvimento equilibrados das características pessoais de personalidade.

2.2. Planificação da área curricular de Estudo do Meio

Apresenta-se no quadro 6 a planificação de Estudo do Meio.

Quadro 6 - Plano de aula de Estudo do Meio.

JARDIM ESCOLA JOÃO DE DEUS – Estrela	
Faixa Etária: 4.º Ano	Francisca Cabral Macedo
Duração: 50 min.	Mestrado em 1.º Ciclo
Professora: Rita Augusto	N.º Turma: 3
Data: 1 de abril de 2011	2.º Semestre
Estudo do Meio	
Conteúdos	Procedimento
☼ Aspetos da costa.	☼ Introduzir falando do planeta terra. ☼ Formar 6 grupos; ☼ Entregar a cada grupo uma palavra diferente, bem como algumas definições. ☼ Trabalhar em grupo na compreensão do aspeto da costa respetivo (com orientação) ☼ Pequena apresentação dos grupos.
Competências	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
Expressão oral e escrita: - Compreender ; - Interpretar; - Organizar informação; - Expressar ideias.	Cooperação: - Trabalhar em equipa; - Colaborar; - Entreajuda. Respeito: - Igualdade
Material: massa de modelar, palavra.	
Plano baseado no modelo T de aprendizagem	O plano pode estar sujeito a alterações

Fundamentação teórica / inferências

A cada grupo foi distribuída uma palavra, bem como um guião segundo o qual os alunos teriam de realizar a sua pesquisa. Qual a definição daquele tipo de relevo? Onde se encontrava? Era ainda pedido a cada grupo que executasse uma maquete que seria o ponto de partida para a sua explicação do conceito.

O objetivo de tal tarefa prendia-se com uma construção própria e autónoma do conhecimento, tal como refere Roldão ao dizer que “para uma estratégia centrada na procura autónoma de informação pelos alunos num dado conteúdo, com vista a desenvolver a sua autonomia e as competências processuais da selecção pertinente de informação, pode mobilizar-se (...) a pesquisa grupal mediante um guião” (2010, p. 59)

Por uma questão de tempo, uma vez que a aula tinha a duração máxima de uma hora, os alunos basearam a sua pesquisa numa pré-pesquisa realizada por mim. Isto significa que os textos já estavam escolhidos e impressos, os livros já estavam marcados nas páginas pertinentes e as definições encontradas na internet estavam também impressas numa outra folha, sempre constando as referências bibliográficas. Quanto a estas opções de recurso, Roldão (2010, p. 59) refere que “são também da ordem da técnica as opções quanto aos recursos e suportes – textos, Internet, recolha de dados no meio, etc.”

No final, cada grupo pode avançar e falar à restante turma sobre o aspeto da costa que havia trabalhado. Deste modo, os alunos aprenderam uns com os outros, estimulando paralelamente capacidades como a coerência e clareza de discurso.

A título de conclusão, tomei a palavra e sedimentei todos os conceitos, comparando-os e exemplificando-os através de imagens do Google Earth.

2.3. Planificação da área curricular de Matemática

Seguidamente, apresenta-se o quadro 7, com o plano de aula de Matemática.

Quadro 7 – Plano de aula de Matemática

JARDIM ESCOLA JOÃO DE DEUS – Estrela	
Faixa Etária: 4.º Ano	Francisca Cabral Macedo
Duração: 50 min.	Mestrado em 1.º Ciclo
Professora: Rita Augusto	N.º Turma: 3
Data: 1 de abril de 2011	2.º Semestre
Matemática	
Conteúdos	Procedimento
☼ Área do círculo	<ul style="list-style-type: none"> ☼ Introduzir o tema, interligando com a área anterior. ☼ Explorar em grupo o conceito de π ☼ Trabalhar conceitos de “círculo”, “circunferência”, “raio” e “diâmetro”. ☼ Desenhar, em papel com quadrículas de 1 cm^2, um círculo. ☼ Estimar a área do mesmo; ☼ Apresentar a fórmula da área, aplicar ao círculo e certificar que está dentro dos valores esperados. ☼ Realizar exercício de consolidação.
Competências	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
Raciocínio lógico: <ul style="list-style-type: none"> - Formular; - Aplicar; Classificação: <ul style="list-style-type: none"> - Analisar; - Caracterizar. 	Tolerância: <ul style="list-style-type: none"> - Interesse, - Bom ouvinte Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> - Empenho; - Cumpridor.
Material: Folhas quadriculadas, compasso, régua, quadro (s) de cortiça, pioneses, máquina de calcular.	
Plano baseado no modelo T de aprendizagem O plano pode estar sujeito a alterações	

Fundamentação teórica / inferências

Os alunos começaram por explorar o conceito de π . Para tal, desenharam numa folha circunferências de diferentes diâmetros (cada fila ficou responsável por um círculo de diâmetro diferente -4cm, 6cm, 8cm, 10cm, 12 cm e 14 cm).

Colocaram posteriormente as folhas sobre placards de cortiça e espetaram agulhinhas na linha de circunferência. Por fim, com uma linha, contornaram a linha de circunferência e calcularam o seu comprimento.

Executaram então o passo final, calculando a razão entre o comprimento da linha de circunferência e o diâmetro da mesma. Ao comparar os valores a turma chegou à conclusão que era constante e que era próximo de 3. Foi então introduzido o valor de π .

Para calcular a área do círculo a turma também procedeu a experimentação e foi através de raciocínio que conseguiram descobrir a fórmula da área.

O objetivo fundamental de um bom professor é “ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação” (Cury, 2004, p. 70), daí a importância de que sejam os próprios alunos a, pensando, chegar às conclusões, ao invés de simplesmente decorarem o conhecimento que lhes é exposto.

Foi devido a este facto que a aula de matemática se prendeu essencialmente com conduzir os alunos através do raciocínio matemático até atingirem as suas próprias conclusões, ao invés de simplesmente expor fórmulas e valores para que os alunos apreendam e apliquem, sem no entanto as entenderem.

2.4. Planificação da área curricular de Língua Portuguesa

Apresenta-se o quadro 8, com o plano de aula de Língua Portuguesa.

Quadro 8 – Plano de aula de Língua Portuguesa.

JARDIM ESCOLA JOÃO DE DEUS – Estrela	
Faixa Etária: 4.º Ano	Francisca Cabral Macedo
Duração: 50 min.	Mestrado em 1.º Ciclo
Professora: Rita Augusto	N.º Turma: 3
Data: 1 de abril de 2011	2.º Semestre
Língua Portuguesa	
Conteúdos	Procedimento
☼ Banda desenhada.	<ul style="list-style-type: none"> ☼ Introduzir o tema com uma conversa e, se possível, passar um pequeno filme. ☼ Rever conceitos como “tira”, “prancha”, “vinheta” e “tipos de balão”. ☼ Abordar a narrativa como base da Banda Desenhada. ☼ Constatá-lo mostrando uma narrativa e comparar com a BD originada. <ul style="list-style-type: none"> - Propor 3 narrativas diferentes; - Escolher uma; - Transformá-la em BD.
Competências	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
Expressão oral e escrita: <ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias; - Organizar informação; - Produção de mensagens. Orientação espaço-temporal: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar. 	Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> - Organizado; - Esforçado. Criatividade: <ul style="list-style-type: none"> - Imaginação; - Inovador.
Material: Livros de banda desenhada, papel cavalinho, material de desenho, quadro interativo, autocolantes em forma de pinguim, quadro de giz.	
Plano baseado no modelo T de aprendizagem	O plano pode estar sujeito a alterações

Fundamentação teórica / inferências

De acordo com Antão (1997, p.41), “a banda desenhada é uma arte de elipse, uma vez que não representa uma acção continua” . Tal significa que o aluno tem de ser levado a compreender as regras por que se rege a banda desenhada e aprender a decompor o texto em pequenas, porém significativas partes passíveis de serem representadas. Aliás, na produção de banda desenhada “ existe um grande trabalho de economia: decompõe-se a acção, concebem-se os seus momentos fortes e variam-se os contextos, mostrando-se, assim, de modo muito concentrado, um determinado ambiente e um conjunto de reacções das personagens”(Antão, 1997, pp. 41-42).

Para que o aluno compreenda como deve trabalhar (na produção ou leitura) com a banda desenhada, deve levar-se o aluno a compreender a simbologia inerente, como é o caso dos balões. O professor deve também assegurar-se que o aluno sabe transpor corretamente o texto para banda desenhada. E, simultaneamente, “desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão de uma sequência de acontecimentos ou adquirir/melhorar a aptidão para abarcar o conteúdo geral da história. (Antão, 1997, p.43)

Antão sugere que, posteriormente, podem ser postas em prática algumas atividades.

Ao distribuir aos alunos três pequenas narrativas (uma lenda, uma anedota e um mito) estimei a leitura, uma vez que os alunos tinham de ler todos para escolher um, e permiti o máximo de liberdade possível nestas circunstâncias. Uma vez que apenas importava aplicar os conhecimentos, permitir que os alunos o façam com o tema que é mais do seu agrado pode aumentar o prazer obtido nessa tarefa, potenciando assim a aprendizagem.

2.5. Planificação da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional

Apresenta-se o quadro 9, com a planificação de Língua Portuguesa.

Quadro 9 – Plano de Língua Portuguesa: Prova prática de Avaliação de Capacidade Profissional

Jardim-Escola João de Deus - Estrela	
Tempo: 20 min	Nome: Francisca Macedo
Ano e Turma: 4.º Ano B	Ano: Mestrado 1.º Ciclo ensino Básico
Professora: Rita Augusto	N.º 3
Data: 20 de junho de 2011	
Área: Língua Portuguesa	
Conteúdos Conceptuais	Métodos/Procedimentos
☼ Análise e interpretação de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> ☼ Distribuir um texto; ☼ Realizar a leitura modelo; ☼ Pedir a alguns alunos para lerem; ☼ Realizar perguntas de interpretação, colocando questões de inferência; ☼ Analisar o texto, abordando o funcionamento da língua.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores / Atitudes
Expressão oral: Interpretar; Organizar a informação. Classificação: Analisar; Caracterizar.	Respeito: Escutar. Responsabilidade: Cumpridor; Interessado; Empenhado.
Material: Texto “As maravilhosas descobertas de Isaac Newton”; quadro interativo.	
Plano baseado no modelo T de aprendizagem O plano pode estar sujeito a alterações	

Fundamentação teórica / inferências

Após proceder à leitura do texto, questionei os alunos sobre o mesmo, colocando questões diretas e questões de inferência, dando aos alunos um espaço de discussão sobre determinados aspetos do texto. Tal aspeto vai de encontro com as ideias de Teberosky e Colomer, (2003, p. 118), uma vez que estes autores referem que “ao terminar os comentários ou a leitura, o professor deveria iniciar um tempo de discussão e de perguntas sobre o texto lido.”

Depois de proceder ao “tempo de perguntas sobre o texto lido” (ibid.) referido anteriormente, parti de algumas frases e palavras do texto e trabalhei com os alunos diversas questões gramaticais. Fazê-lo revela-se até porque, de acordo com Reis e Adragão (1992, p. 80), “sendo a língua materna o sistema primário através do qual a criança modela o mundo, não seria correto que o seu conhecimento e a compreensão do seu funcionamento não estivessem incluídos no sistema educativo.”

O conhecimento e compreensão da língua materna são, também, mais do que uma questão de correção ou justiça, são sim aspetos importantes e imprescindíveis para que qualquer falante da língua portuguesa enquanto língua materna o faça de forma correta e consciente.

Oscar Lopes, citado por Reis e Adragão (1992, p. 80), defende que “a consciência gramatical de uma língua é um momento necessário à própria prática dessa língua, a todos os níveis do seu uso”

Finalmente, é importante o professor estimular a aquisição de conhecimentos gramaticais pelo simples facto de que a consciência gramatical na criança permite-lhe que se torne, futuramente, um adulto capaz de dominar todo o conjunto de regras que regulam a língua portuguesa, o que lhe permitirá mais facilmente integrar-se na sociedade e lhe dará acesso a exercer papeis onde tal consciência seja fulcral.

No quadro 10, apresenta-se a planificação de Estudo do Meio.

Quadro 10 - Plano de Estudo do Meio: Prova prática de Avaliação de Capacidade Profissional.

Jardim-Escola João de Deus – Estrela	
Tempo: 20 min	Nome: Francisca Macedo
Ano e Turma: 4.º Ano B	Ano: Mestrado 1.º Ciclo ensino Básico
Professora: Rita Augusto	N.º 3
Data: 20 de junho de 2011	
Área: Estudo do Meio	
Conteúdos Conceptuais	Métodos/Procedimentos
☼ Dispersão da luz branca; - Reflexão e refração da luz.	☼ Partir da questão : quantas cores descobriu Newton com o seu prisma ótico? ☼ Agrupar os alunos a pares; ☼ Distribuir por cada par de alunos uma caixa com um prisma e uma lanterna; ☼ Distribuir o protocolo experimental; ☼ Realizar a experiência; ☼ Registrar os resultados; ☼ Explicar o fenómeno obtido; ☼ Concluir.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores / Atitudes
Raciocínio lógico: Observar; Interpretar. Classificação: Comparar; Analisar.	Cooperação : Partilhar; Trabalhar em equipa. Respeito: Escutar; Compreender.
Material: Caixas com o material: prismas óticos, lanternas. Folhas brancas A3, protocolos experimentais, quadro interativo.	
Plano baseado no modelo T de aprendizagem	O plano pode estar sujeito a alterações

Fundamentação teórica / inferências

De acordo com Catita (2007, p.7) “as crianças, através da componente experimental (...), vão observar, manipular, colocar questões sobre os problemas e procurar a sua solução, utilizando assim o método científico, ao longo da sua aprendizagem do mundo físico e social.” Torna-se deste modo relevante que o professor estimule o aluno a explorar o mundo com todos os seus sentidos para que as suas aprendizagens sejam baseadas “ não só nas questões levantadas pelas experiencias, como também pelas respostas que elas proporcionam.” (Catita, 207, p.8)

De acordo com Santos (2002, p. 38), o “trabalho experimental é aquele que é baseado na experiencia, no acto ou no efeito de experimentar, ou no conhecimento adquirido pela prática.”, Do mesmo modo o autor refere que “qualquer método de aprendizagem que exija que os alunos sejam activos , pode ser descrito como trabalho prático” (Santos, 2002, p. 38)

Foi no trabalho prático, mais propriamente, trabalho prático experimental, que busquei basear parte da minha aula. Fi-lo por duas razões principais.

Uma delas deve-se aos objetivos do trabalho experimental que, segundo Lopes, (1995) Citado por Santos (2002, p. 43), se prendem com “desenvolver no aluno capacidades e atitudes associadas à resolução de problemas em ciência, transferíveis para a vida quotidiana, tais como: definição de problemas; formulação de hipóteses; observação; espírito crítico; curiosidade; responsabilidade; autonomia e persistência.”

Outra razão é que o professor deve “ proporcionar à criança, um conjunto de experiencias orientadas de uma forma metodológica, para que ela as desenvolva utilizando os seus sentidos, envolvendo-se assim numa aprendizagem construtiva” (Catita, 2007, p. 7).

Torna-se, deste modo, possível potencializar a aprendizagem construtiva aliada a características essenciais no estudo das ciências naturais (já referidas).

No quadro 11, apresenta-se a planificação de Matemática.

Quadro 11 - Plano de Matemática: Prova prática de Avaliação de Capacidade Profissional.

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Tempo: 20 min

Nome: Francisca Macedo

Ano e Turma: 4.º Ano B

Ano: Mestrado 1.º Ciclo ensino Básico

Professora: Rita Augusto

N.º 3

Data: 20 de junho de 2011

Área: Matemática

Conteúdos Conceptuais	Métodos/Procedimentos
☼ Estatística: Acaso; Acontecimentos.	☼ Distribuir o material; ☼ Trabalhar a noção de acontecimento impossível e possível; ☼ Explorar acontecimento certo e acontecimento provável; ☼ Utilizando o material, reproduzir diversas situações; ☼ Questionar os alunos acerca do que observam; ☼ Explorar os conceitos.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores / Atitudes
Raciocínio lógico: Fluidez mental; Aplicar. Classificação: Analisar; Descodificar.	Expressão oral : Interpretar; Organizar a informação. Classificação: Analisar; Caracterizar.
Material: Kit para cada aluno: Saco preto, 8 pedras (7 cores+ 1 repetida), algarismos móveis.	

Plano baseado no modelo T de aprendizagem

O plano pode estar sujeito a alterações

Fundamentação teórica / inferências

Ao escolher este tema procurei encontrar algo novo mas ao mesmo tempo útil. De acordo com Pimentel *et al.*, a estatística é um instrumento importante pois permite “estabelecer a ligação entre conteúdos de diferentes áreas e dentro da própria matemática. Pode também (tal como as probabilidades) reforçar a competência de comunicação quando as crianças discutem e escrevem sobre as suas actividades e conclusões” (2010, p.115)

Optei por realizar exercícios com as crianças de modo a trabalhar o conceito de aleatório e mais tarde os acontecimentos prováveis, gradualmente. De facto, “antes que os alunos lidem com a matemática formal da teoria das probabilidades, precisam de entender o significado de aleatório e viver algumas experiencias em que tentem quantificar naturalmente o conceito de probabilidade” (Pimentel *et al.*, 2010, p.122)

Para Bezerra (1962), citado por Caldeira (2009, p.15), material didáctico é “todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem.” Já o material estruturado, utilizado nesta aula, é algo mais que o material didático, indo de encontro à definição de Hole (1977), citado por Caldeira (2009), que referem este material como “uma coleção de objectos configurados de maneira a “corporizarem” uma ou mais estruturas matemáticas” (p.15).

O Ministério da Educação, citado por Caldeira (2009, p.17), refere que “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão normalmente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar necessidade de exploração, experimentação e manipulação.”

Através da manipulação e experimentação os alunos concretizaram o conceito de aleatório e entenderam a diferença entre acontecimentos possíveis e impossíveis, certos e prováveis. Mais tarde, revelaram facilidade em entender a lei de La Place, utilizando os algarismos móveis e o saco negro para concretizar o exercício e verificar probabilidades.

No quadro 12, apresenta-se a planificação do plano do jogo.

Quadro 12 - Plano de Jogo: Prova prática de Avaliação de Capacidade Profissional

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Tempo: 15 min

Nome: Francisca Macedo

Ano e Turma: 4.º Ano B

Ano: Mestrado 1.º Ciclo ensino Básico

Professora: Rita Augusto

N.º 3

Data: 20 de junho de 2011

Área: Jogo

Conteúdos Conceptuais	Métodos/Procedimentos
☼ As cores do arco-íris.	☼ Deslocar a turma até ao espaço exterior; ☼ Separar os alunos em 3 equipas com um número equilibrado de elementos; ☼ Distribuir, a cada um dos elementos que constituem as equipas, identificadores de cores; ☼ Explicar aos alunos que devem procurar as peças da cor da sua equipa. ☼ Procurar, pela zona demarcada, as respetivas peças; ☼ Montar o puzzle com as peças obtidas. Nota: Vence a equipa a montar primeiro o puzzle.
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores / Atitudes
Orientação espaço-temporal : Sequenciar; Explorar. Socialização: Dialogar; Reconhecer.	Cooperação : Colaborar; Trabalhar em equipa. Respeito: Conviver; Ser recetivo.
Material: coletes coloridos para cada aluno; 3 puzzles, de 3 cores diferentes.	

Plano baseado no modelo T de aprendizagem

O plano pode estar sujeito a alterações

Fundamentação teórica / inferências

De acordo com Caldeira (2009, p.39), “os jogos constituíram sempre uma forma de actividade do ser humano, no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo.” Tal significa que as áreas não precisam de ser estanques, sendo que “o espaço escolar pode-se transformar num espaço agradável, prazeroso, para que as brincadeiras e jogos permitam ao educador alcançar sucesso em sala de aula. “ (Caldeira, 2009, p. 40)

A aprendizagem não está estritamente ligada à sala de aula e o prazer ao jogo e à brincadeira. De facto, “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” (Caldeira, 2009, p. 40).

Tal significa que o professor pode, e deve, utilizar o jogo como meio de transmitir conhecimento, desenvolver competências, criar relações de companheirismo que serão uma mais-valia em sala de aula.

No entanto, existem algumas regras a ter em conta. De acordo com Jiménez e Escudero, citados por Caldeira (2009, p. 43), quando o professor organiza as atividades lúdicas deve:

- “– Atender às necessidades de actividade da criança para que nos jogos intervenham diferentes sentidos incluindo o movimento;
- Propiciar a aprendizagem em novas situações e condições, para que se produza a reestruturação e transferência de destrezas, com diversos materiais e recursos;
- Proporcionar oportunidades para desenvolver a aprendizagem criativa, por descoberta e situações que produzam independência nas crianças;
- Potenciar a relação com os adultos e as outras crianças, assim como desenvolver destrezas e valores sociais;
- Propiciar o desaparecimento do medo de fracassar.”

O jogo que criei buscava relembrar conceitos, como por exemplo por que ordem surgem as cores do arco-íris, ao mesmo tempo que estimulava o movimento, o raciocínio lógico, a inter-ajuda e a capacidade de coordenação.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

Descrição do capítulo

A Avaliação das aprendizagens sempre constituiu uma das principais funções exigidas à escola de tal modo que Pacheco e Zabalza afirmam que “a primeira coisa a salientar é que a escola é o mundo da avaliação” (1995, p.14).

No presente capítulo abordaremos a avaliação. Primeiramente surgirá uma breve fundamentação teórica, onde se procurará responder às questões: o que é avaliar; para quem, e o que, avaliar; e quais os tipos de avaliação.

Serão posteriormente trabalhados 3 dispositivos de avaliação, cada um correspondente a uma área temática: Matemática (1.º ano), Língua portuguesa (1.º ano) e estudo do meio (3.º ano). Em cada uma das áreas será feita a descrição dos parâmetros e critérios, a grelha de avaliação da atividade, a descrição da mesma e a apresentação e descrição dos resultados.

3.1 Fundamentação teórica

De acordo com a direcção geral de inovação e desenvolvimento curricular, “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” (p. 1, <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/> recuperado a 2011, junho 22)

Inicialmente a avaliação era vista como uma medida, isto é, “a ideia que prevalecia era a de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (Fernandes, 2005, p.56).

A certa altura, considerou-se limitador avaliar apenas com base em resultados finais obtidos. A avaliação como medida deu lugar a uma avaliação como descrição. Esta “não se limita a medir mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (Fernandes, 2005, p.57).

Numa terceira etapa, a avaliação foi vista como um juízo de valor. Surge nesta fase a distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa. Uma apreciação do mérito do aluno, em contexto escolar. Esta avaliação vai além dos resultados obtidos em testes e conta com a participação dos pais e de outros intervenientes (para além do aluno e do professor) (Nóvoa, 2005).

Estas três “gerações de avaliação” (Fernandes, 2005) mostram-nos que a avaliação nem sempre foi olhada e trabalhada da mesma forma. Foram surgindo alterações, mudanças que, maiores ou menores, impulsionaram uma mudança.

Segundo Zabalza (2000, p.223), uma das funções da avaliação é “facilitar informações sobre o modo como está funcionando cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica”.

Existem diversas finalidades a que se presta a avaliação. De acordo com o Ministério da Educação, “a avaliação faz parte da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações, essencial para a tomada de decisões adequadas à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (recuperado em 2011, Junho 1, de www.min-edu.pt), sendo que alguns dos seus objetivos se prendem com o apoio ao processo educativo, a certificação de aprendizagens e competências adquiridas, e contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo.

Para que o processo de avaliação se efetue é necessário um conhecimento dos objetos de avaliação ou seja, das disciplinas, áreas e competências que são passíveis de ser avaliadas. No Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro surge o seguinte no ponto que aborda os objetos de avaliação:

“A avaliação incide 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”. Não sendo apenas estas áreas a ser avaliadas, temos que “as aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares” (Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de Fevereiro)

Os fins a que se presta a avaliação estão também intimamente ligados com a sua tipologia. Segundo Ponte e Serrazina (2000), avaliam-se os alunos com fins diversos. É consoante o fim, ou propósito, destas avaliações que estas se podem caracterizar em diferentes tipos: avaliação de diagnóstico, avaliação formativa, e avaliação sumativa.

A *avaliação diagnóstico* é aquela que conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica. Podendo decorrer em qualquer altura do ano, mesmo se articuladas com a avaliação formativa, a avaliação diagnóstico contribui para elaborar e adequar o projeto curricular de turma, facilitar a integração escolar do aluno e até mesmo apoiar a sua orientação escolar e vocacional (Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro).

“Designa-se tradicionalmente por *avaliação formativa* um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares estabelecidas como importantes” (Cortesão, 1996, p.14).

Em relação à avaliação formativa, o Ministério da Educação afirma que: esta “é a principal modalidade de avaliação do ensino básico. De carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação.” acabando por permitir “aos professores, aos alunos e aos encarregados de educação obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências, com o objectivo de melhorar os processos de trabalho” (Recuperado em 2011, Junho 1, de www.min-edu.pt).

O Ministério refere ainda que esta avaliação é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros docentes.

É a partir dos dados recolhidos pela avaliação formativa que podem ser mobilizados os recursos educativos existentes na escola para que possam ser desencadeadas respostas adequadas às necessidades dos alunos (Recuperado em 2011, Junho 1, de www.min-edu.pt).

O conceito de avaliação formativa procura “suscitar a ideia de cooperação, até mesmo de cumplicidade de professores, alunos e pais, na construção de um processo de aprendizagem que se deseja com bons resultados” (Cortesão, 1996, p.12).

De acordo com Cortesão (1996, p.14), é sobretudo através da avaliação formativa – realizada em contexto de sala de aula – que o processo educativo é analisado, é com este processo que o professor é capaz de apreciar o que está a acontecer, diagnosticando e investigando problemas que se pressintam ou manifestam mais, ou menos, abertamente. Isto acontece na intimidade da relação afectiva até porque este tipo de avaliação “processa-se na intimidade da relação professor aluno, ou mesmo no interior da auto-análise feita pelo aluno ou pelo professor”.

Em suma, o processo de avaliação formativa funciona como uma “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão, 1996, p.13).

Tendo em mente este tipo de avaliação, Ponte e Serrazina (2000, p.228) referem que “a qualidade das aprendizagens resulta sobretudo das decisões tomadas pelos professores. Por isso, a avaliação deve informá-los acerca dos progressos dos alunos e ajudar a determinar actividades a realizar com cada um individualmente e com toda a classe.”

De acordo com Vilar (1996), “a *avaliação sumativa* consiste sempre numa apreciação globalizante que, em dado momento e em função de determinados critérios, se faz de determinado objecto de avaliação” (p. 17).

O ministério da Educação aprofunda esta definição referindo que a avaliação sumativa (interna) “consiste na formulação de uma apreciação globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências dos alunos, definidas para cada disciplina e área curricular.” (Recuperado em 2011, Junho 1, de www.min-edu.pt).

O Ministério da Educação afirma que a avaliação sumativa, no 1.º ciclo, tem como objetivos tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno, informando também os alunos e respetivos encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências definidas para cada área. Esta avaliação deve realizar-se preferencialmente no final de cada período letivo. O professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, é o interveniente deste processo, que se expressa de forma descritiva em todas as áreas curriculares. Quanto aos efeitos, o Ministério refere que:

“implica uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno. No 1.º ano, não há lugar a retenção, excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas e caso se verifique o incumprimento do Plano Individual de Trabalho. Um aluno retido nos 2.º ou 3.º anos deverá integrar, preferencialmente, a turma a que já pertencia, até à conclusão do 1.º ciclo, salvo decisão em contrário do órgão competente. Nesta situação, se o aluno desenvolver as competências necessárias, até ao final do 1.º ciclo, poderá transitar para o 2.º ciclo.” (Recuperado em 2011, Junho 1, de www.min-edu.pt)

Quanto aos princípios de avaliação, Ferreira (2007) refere que na base da avaliação se encontram interesses sociais, políticos, culturais, educativos e didácticos indiscutíveis, que têm conduzido a reflexões sobre o conceito, o objecto e a finalidade da avaliação.

Quanto ao processo de avaliação propriamente dito, Vilar (1996) afirma que é normal que, em qualquer momento de avaliação, o avaliador utilize «bom senso» e «intuição» aliados à formação científica, técnica e moral, o que pode influenciar o processo de avaliação.

De acordo com Sensi (1990), citado por Vilar (1996, p.51), o avaliador deve:

- “ – Precaver-se contra os seus próprios preconceitos:
- Procurar mais do que um único ponto de vista;
- Recolher o máximo de informações possível, a fim de poder assumir decisões mais seguras;
- Fornecer regularmente informações aos sujeitos avaliados para obter as suas reacções ou contrapropostas;
- Assumir os seus pontos de vista com flexibilidade, a fim de que, perante novos dados que ponham em causa a sua análise, possa assumir novos pontos de vista com a mesma humildade com que terá assumido anos anteriores.”

É também importante que os resultados das avaliações sejam comunicados claramente às famílias, pois estas são umas das principais interessadas em saber os progressos que os seus filhos estão a realizar (Ponte e Serrazina, 2000, p.228).

Um processo de avaliação realizado, conscientemente, segundo os parâmetros e regras estipuladas e procurando manter em vista a objectividade servirá, muito, mais, os objectivos do ensino e contribuirá de forma mais pertinente no processo ensino-aprendizagem.

3.2. Dispositivo de avaliação da área de matemática

3.2.1 Contextualização

O presente dispositivo de avaliação é referente a uma proposta de trabalho realizada na turma do 1.º ano B, no dia 30 de maio. Tendo a aula sido realizada com a utilização de materiais (3.º e 4.º Dons de Froebel), foi sobre estes que a proposta de trabalho incidiu. (Ver proposta de trabalho no anexo 1)

3.2.2 Parâmetros e critérios de avaliação

Quadro 13 - Parâmetros e critérios de avaliação da atividade de Matemática.

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Relação entre os sólidos geométricas e as formas das peças dos Dons correspondentes.	Relaciona corretamente, unindo o paralelepípedo ao 4.º Dom e o cubo ao 3.º Dom.	2,5	2,5
	Relaciona corretamente, unindo o paralelepípedo ao 4.º dom, o cubo ao 3º dom mas reconhece erradamente a figura intrusa como parte constituinte de um dos dons (unindo o restante sólido a um dos dons)	2	
	Relaciona corretamente apenas um sólido (unindo corretamente um dos sólidos) e não inclui a figura intrusa.	1,5	
	Relaciona corretamente um dos sólidos, unindo o paralelepípedo ao 4.º dom ou o cubo ao 3º dom mas reconhece erradamente a figura intrusa como parte constituinte de um dos dons (unindo o restante sólido a um dos dons)	1	
	Não relaciona corretamente, dando outra resposta.	0	
2. Identificação de construções.	Identifica corretamente ambas as construções, respondendo “camioneta” e “helicóptero”.	1,5	1,5
	Identifica apenas uma das construções, respondendo “camioneta” ou “helicóptero”.	1	
	Não identifica corretamente, dando outra resposta.	0	

3. Reconhecimento de figuras geométricas presentes nas faces do cubo e do paralelepípedo.	Reconhece ambas as figuras, pintando só o quadrado e o rectângulo.	2,5	2,5
	Reconhece apenas uma, pintando só o quadrado ou só o rectângulo.	1,5	
	Reconhece ambas as figuras, pintando o quadrado e o rectângulo, mas reconhece erradamente uma terceira figura, pintando-a também.	2	
	Reconhece corretamente uma das figuras, pintando o quadrado ou o cubo, mas reconhece erradamente uma terceira figura, pintando-a também.	1	
	Não reconhece corretamente as figuras geométricas pretendidas, dando uma resposta diferente das anteriores.	0	
4. Resolução de situação problemática.	Resolve corretamente a situação problemática, organizando dados, indicação e operação corretamente e respondendo de forma completa e correta (30 pães).	3,5	3,5
	Sabe organizar corretamente dados, indicação e operação mas não resolve corretamente a situação problemática, respondendo de forma incorreta.	0,5	
	Resolve corretamente a situação problemática, respondendo 30 pães, mas não organiza a apresentação, formulando a resposta de forma incompleta ou não organizando os dados, indicação e operação.	3	
	Qualquer outra situação.	0	
Total:			10

3.2.3 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Na primeira questão o parâmetro de avaliação prende-se com a relação entre os sólidos geométricos e as formas das peças dos Dons correspondentes. Pretende-se nesta questão avaliar a capacidade da criança de reconhecer quais os sólidos geométricos que formam o 3.º e o 4.º Dons. Deste modo atribuir-se-á a cotação total da questão (2,5) se a criança for capaz de reconhecer essas figuras, ou seja, se unir corretamente ambas as figuras. Se unir corretamente apenas uma figura será retirado à cotação da questão 1

ponto, ficando a questão cotada em 1,5 pontos. Em ambas as situações, se a criança incluir a figura intrusa, unindo-a a um dos dons, será descontado 0,5 pontos.

Na segunda questão o parâmetro é a identificação de construções. Busca-se com esta questão verificar se a criança é capaz de identificar/reconhecer as construções realizadas, nomeando-as. Se a criança nomear ambas as construções será atribuída à questão a cotação de 1,5 pontos. Se apenas uma das construções for nomeada a questão é cotada com 1 ponto. Qualquer outra situação verificada não deve ser cotada.

Na terceira questão o parâmetro centra-se no reconhecimento de figuras geométricas presentes nas faces do cubo e do paralelepípedo. O objetivo é verificar que a criança identifica de forma adequada as figuras geométricas presentes nas faces dos sólidos pedidos. Se a criança for capaz de reconhecer ambas as figuras, é atribuída à questão a cotação total (2,5). Se apenas uma das figuras geométricas for identificada a questão é cotada com 1,5 pontos. Em ambas as situações se for, adicionalmente, identificada uma figura geométrica incorreta, será descontado meio ponto, ficando, respetivamente 2 pontos e 1 ponto. Qualquer outra resposta (por exemplo, todas as figuras pintadas) deve ser cotada a 0 pontos.

Na quarta e última questão o parâmetro é a resolução de uma situação problemática. Nesta questão serão tidos em conta dois critérios essenciais. O que terá maior peso será a resolução correta da situação problemática. O que terá menor cotação atribuída (apenas 0,5 pontos) prende-se com a capacidade de o aluno apresentar o problema de forma cuidada e completa (descrevendo os dados, a indicação e a operação e apresentando a resposta de forma completa). Se ambos os critérios se verificarem a são atribuídos 3,5 pontos. Se só o primeiro critério for observado são atribuídos 3 pontos. Se o resultado final estiver incorreto mas ainda assim se verificar a presença do segundo critério, a questão será cotada com 0,5 pontos. A qualquer outra situação são atribuídos 0 pontos.

Segue-se a grelha de avaliação de matemática (ver quadro 14)

3.2.4 Grelha de avaliação

Quadro 14 – Grelha de avaliação de matemática

Questões	1	2	3	4	Total
Nomes (cotação parcial)	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 1	2,5	1	2,5	3	9
Aluno 2	2,5	1,5	2,5	3	9,5
Aluno 3	2,5	1	2,5	3,5	9,5
Aluno 4	2,5	1,5	0	3,5	7,5
Aluno 5	2,5	1	2,5	3,5	9,5
Aluno 6	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 7	2,5	1	2,5	3,5	9,5
Aluno 8	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 9	2,5	1	2,5	3,5	9,5
Aluno 10	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 11	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 12	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 13	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 14	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 15	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 16	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 17	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Alunos 18	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 19	2,5	1	2,5	3,5	9,5
Aluno 20	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 21	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 22	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 23	2,5	1,5	2,5	3,5	10
Aluno 24	2,5	1,5	2,5	3,5	10

3.2.5 Apresentação dos resultados e gráfico

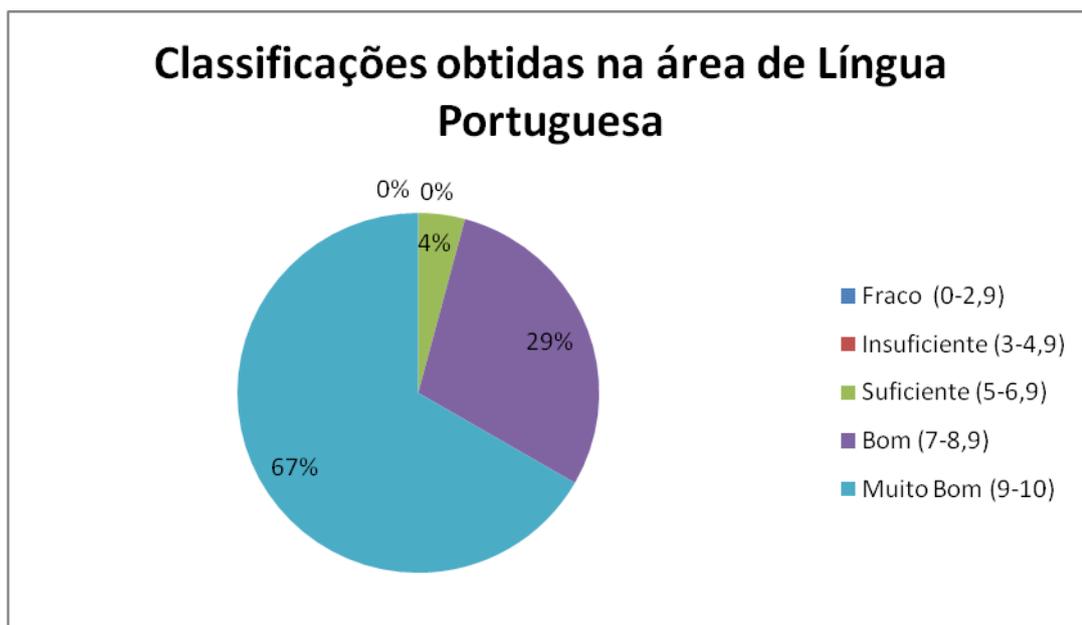


Fig. 3- Gráfico das classificações obtidas na área de Língua Portuguesa.

3.2.6 Descrição do gráfico

Podemos concluir da observação do gráfico que 4% da turma teve uma classificação suficiente (1 aluno). 7 Alunos tiveram uma classificação de Bom, correspondendo este valor a 29% da turma.

Mais de metade da turma, ou seja, 67% dos alunos (16 alunos em 24) obtiveram 9 ou mais pontos, atingindo assim uma classificação de Muito Bom.

Para além de a maioria da turma obter Muito Bom, nenhum aluno teve uma classificação insuficiente nem fraca, sendo que todos obtiveram classificação positiva.

Com base na grelha de avaliação tem-se também que:

Nenhum aluno errou a primeira questão, obtendo todos uma cotação máxima. Na segunda questão alguns 6 alunos deram uma resposta incompleta, obtendo menor cotação. 18 Alunos tiveram a cotação total.

Na terceira questão apenas um aluno errou, os restantes acertaram. Já na quarta questão, a situação problemática, todos os alunos responderam corretamente, embora

dois não tenham organizado corretamente os dados, indicação e operação, tendo respondido de forma incompleta.

Todos os alunos acertaram pelo menos a 3 questões.

3.3. Dispositivo de avaliação da área Língua Portuguesa

3.3.1 Contextualização

O presente dispositivo de avaliação é referente a uma proposta de trabalho realizada na turma do 1.º ano B, no dia 30 de Maio. O tema da aula incidia sobre a translineação. (ver proposta de trabalho respetiva no anexo 2)

3.3.2 Parâmetros e critérios de avaliação

Quadro 15: Parâmetros e critérios da atividade de Língua Portuguesa

Parâmetros		Critérios		Cotações
1. Translineação de palavras.	1.1. Sapato	Faz corretamente a translineação, respondendo “sa-pato” ou “sapato”	1,5	1,5
		Não faz corretamente a translineação, dando outra resposta	0	
	1.2. Amizade	Faz corretamente a translineação, respondendo “ami-zade” ou “amiza-de”.	1,5	1,5
		Não faz corretamente a translineação, dando outra resposta	0	
	1.3. Escola	Faz corretamente a translineação, respondendo “es-cola” ou “escola”	1,5	1,5
		Não faz corretamente a translineação, dando outra resposta	0	

2. Aplicação das regras de translineação.	2.1 Me-/rcadoria vs mer-/cadoria	Não aplica, ou aplica incorretamente as regras (pintando o primeiro retângulo.)	0	1
		Aplica corretamente as regras (pintando o segundo retângulo.)	1	
	2.2 a-/marelo vs ama-/relo	Não aplica, ou aplica incorretamente as regras (pintando o primeiro retângulo.)	0	1
		Aplica corretamente as regras (pintando o segundo retângulo.)	1	
	2.3 b-/olá vs bo-/la	Não aplica, ou aplica incorretamente as regras (pintando o primeiro retângulo.)	0	1
		Aplica corretamente as regras (pintando o segundo retângulo.)	1	
	2.4 Tos-/se vs to-/sse	Aplica corretamente as regras (pintando o primeiro retângulo.)	1	1
		Não aplica, ou aplica incorretamente as regras (pintando o segundo retângulo.)	0	
3. Identificação de palavras translineadas no texto.	Identifica três palavras (“camioneta”, “gran-de” e “ven-der”)		1,5	1,5
	Identifica duas palavras.		1	
	Identifica apenas uma palavra .		0,5	
	Dá outra resposta		0	
Total				10

3.3.3 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Na primeira questão o parâmetro é a translineação de palavras. Pretende-se com este ponto que o aluno seja capaz de realizar corretamente a translineação das palavras

dadas. Os critérios de correção desta questão são simples. Se o aluno realiza corretamente a translineação a questão é cotada com 1,5 pontos. Se o aluno realiza de forma incorreta ou não responde à questão esta é cotada com 0 pontos. Procede-se do mesmo modo com as 3 palavras do exercício (sapato, amizade, escola), numa cotação cumulativa de 4,5 pontos.

Na segunda questão o parâmetro prende-se com a aplicação de regras de translineação. Pretende-se que o aluno seja capaz de, comparando a mesma palavra translineada de dois modos diferentes, aplique as regras de translineação que conhece e identifique o modo correto de translinear essa mesma palavra. Em Cada alínea, se o aluno identifica a palavra corretamente é cotado com um ponto. Tendo em conta que a questão possui quatro alíneas será cotada, cumulativamente, até 4 pontos.

Na terceira questão o parâmetro é a identificação de palavras translineadas no texto. O objetivo centra-se em reconhecer/identificar palavras translineadas. Por cada palavra identificada corretamente atribui-se a cotação de 0,5. Tendo em conta que no texto existem 3 palavras translineadas o máximo a atribuir ao presente exercício é 1,5.

3.3.4 Grelha de avaliação

Quadro o 16- grelha de avaliação de Língua Portuguesa.

Questões Nomes	1			2				3	Total
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.4		
(cotações parciais)	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 1	1,5	0	1,5	1	1	1	1	0,5	7,5
Aluno 2	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	0	8,5
Aluno 3	1,5	0	1,5	1	1	1	1	1,5	8,5
Aluno 4	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	0,5	9
Aluno 5.	0	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	8,5
Aluno 6	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 7	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 8	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	0,5	9
Aluno 9	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	0,5	9
Aluno 10	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 11	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 12	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 13	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 14	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	0,5	9
Aluno 15	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 16	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 17	1,5	0	1,5	1	1	1	1	1,5	8,5
Aluno 18	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	0,5	9
Aluno 19	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	0,5	9
Aluno 20	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	0,5	9
Aluno 21	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	0	8,5
Aluno 22	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	10
Aluno 23	1,5	0	1,5	1	1	1	0	0	5,5
Aluno 24	1,5	1,5	1,5	1	1	1	0	0,5	8

3.3.5 Apresentação dos resultados e gráfico

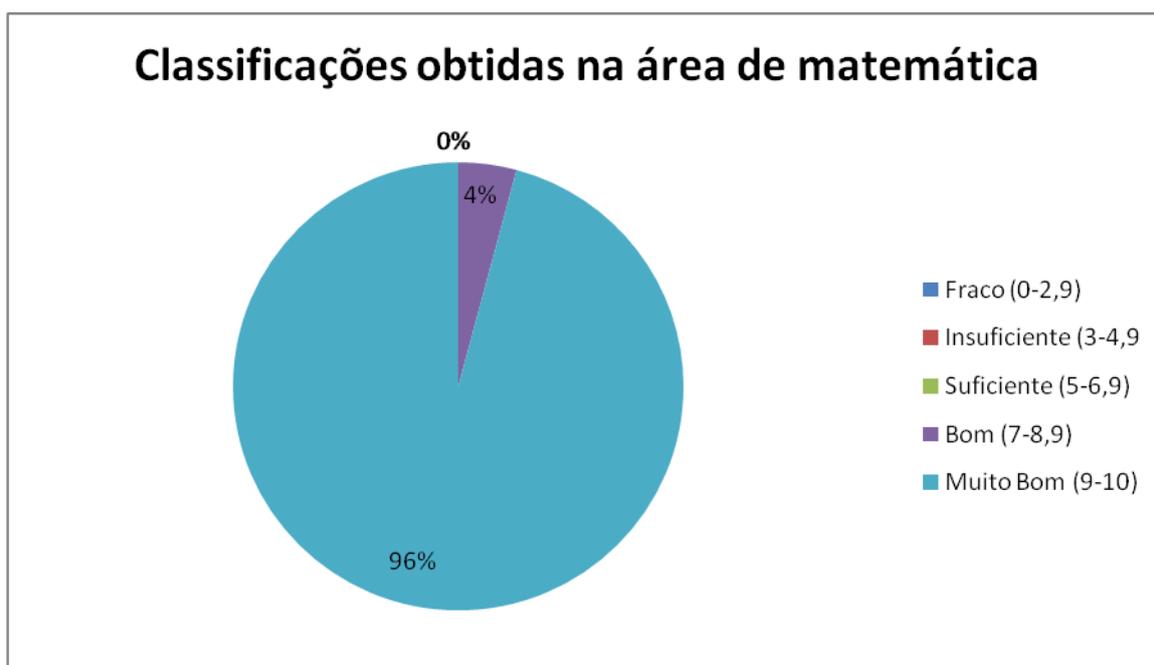


Fig. 4 – gráfico de classificações obtidas na área de matemática

3.3.6 Descrição do gráfico

Nenhum aluno obteve classificação inferior a Bom (menor que 7 em 10). Um aluno, correspondente a 4% da turma, obteve Bom e os restantes obtiveram Muito bom (96% da turma, ou seja, 23 alunos)

A turma revela assim melhores resultados na área de matemática que na de estudo do meio.

Tendo também em conta a grelha de avaliação verifica-se que na segunda questão os alunos revelaram facilidade em distinguir qual a palavra que se encontrava melhor translineada, uma vez que apenas surgiram duas respostas erradas na 2.4.

A terceira e última questão foi a que suscitou mais dúvidas. Três alunos não realizaram o exercício, obtendo 0 na cotação. Nove alunos sublinharam apenas uma palavra, não sendo capazes de reconhecer as restantes.

3.4. Dispositivo de avaliação da área de estudo do meio.

3.4.1 Contextualização

O dispositivo de avaliação adoptado seguiu-se a uma aula de Estudo do meio (História de Portugal), no 3.º ano B, no dia 31 de Janeiro de 2011. O tema trabalhado foi a invasão árabe e foi abordado tanto em estudo do meio como na introdução das aulas da manhã, onde foi contada a lenda das amendoeiras em flor. (ver anexo 3)

3.4.2 Parâmetros e critérios de avaliação

Quadro 17 – parâmetros e critérios de avaliação de estudo do meio

Parâmetros		Critérios		Cotações
1. Definição de conceitos	1.1. Definição de “Árabe”	Define corretamente, ligando o conceito à definição: “pessoa que vive na Arábia ou que é originário da Arábia”	0,5	0,5
		Não define, ou define incorretamente.	0	
	1.2. Definição de “Islamismo”	Define corretamente, ligando o conceito à definição “Religião fundada por Maomé”	0,5	0,5
		Não define, ou define incorretamente.	0	
	1.3. Definição de “Mouro”	Define corretamente, ligando o conceito à definição: “muçulmano do norte de África”	0,5	0,5
		Não define, ou define incorretamente.	0	
	1.4. Definição de “Muçulmano”	Define corretamente, ligando o conceito à definição: “seguidor da religião islâmica”	0,5	0,5
		Não define, ou define incorretamente.	0	

2. Identificação de elementos da herança Árabe.		Refere corretamente 3 elementos da herança Árabe (amendoeira, laranjeira, azulejo, algarismos árabes, astrolábio ou outro aceitável)	2	2
		Refere corretamente 2 elementos da herança Árabe.	1,3	
		Refere corretamente 1 elemento da herança Árabe.	0,6	
		Não refere qualquer exemplo ou refere exemplos incorretos.	0	
3. Reconhecimento de topónimos de origem Árabe.		Reconhece corretamente 6 topónimos de origem Árabe: Alfama, Alcácer, Albufeira, Algarve, Almada e Alvalade.	3	3
		Reconhece corretamente 5 topónimos de origem Árabe.	2,5	
		Reconhece corretamente 4 topónimos de origem Árabe.	2	
		Reconhece corretamente 3 topónimos de origem Árabe.	1,5	
		Reconhece corretamente 2 topónimos de origem Árabe.	1	
		Reconhece corretamente 1 topónimos de origem Árabe.	0,5	
		Não reconhece qualquer topónimos de origem Árabe.	0	
4. Reconhecimento da afirmação enquanto afirmação correta ou incorreta.	4.1	Reconhece a religião enquanto motivo para a expansão Árabe, respondendo V (verdadeiro).	0,5	0,5
		Não reconhece a religião enquanto motivo para expansão Árabe, respondendo F (falso).	0	
	4.2.	Reconhece erradamente como verdadeira a afirmação, respondendo V (verdadeiro)	0	0,5
		Reconhece como falsa a afirmação, respondendo F (falso)	0,5	

(4. Reconhecimento da afirmação enquanto afirmação correta ou incorreta.)	4.3.	Reconhece corretamente a busca de novos terreno férteis como outro motivo para a expansão Árabe, respondendo V (verdadeiro).	0,5	0,5
		Não reconhece a busca de novos terrenos férteis como outro motivo para a expansão Árabe, Respondendo F (falso).	0	
	4.4	Reconhece, de forma incorreta, Alá e Maomé enquanto deuses do islamismo, respondendo V (verdadeiro)	0	0,5
		Não reconhece Alá e Maomé, simultaneamente, enquanto deuses do islamismo respondendo F (falso)	0,5	
	4.5	Admite incorretamente que o terceiro motivo para a expansão Árabe era a busca de petróleo, respondendo V (verdadeiro)	0	0,5
		Nega a busca de petróleo como o terceiro motivo para a expansão Árabe, respondendo F (falso)	0,5	
	4.6	Reconhece Alá enquanto deus dos islâmicos e Maomé enquanto profeta, respondendo V (verdadeiro)	0,5	0,5
		Não reconhece Alá enquanto deus dos islâmicas e Maomé enquanto profeta, Respondendo F (falso)	0	
Total:			10	

3.4.3 Descrição dos parâmetros e dos critérios de avaliação

A primeira questão prende-se com a definição de conceitos. Pretende-se que o aluno reconheça qual a definição correta de cada conceito e seja capaz de ligar, corretamente, cada conceito à definição correspondente. Cada conceito definido corretamente através da ligação apropriada entre a coluna de conceitos e a coluna de

definições será cotado com 0,5 pontos. Dado que são alíneas (do 1.1 ao 1.4), a primeira questão pode ser cotada num máximo de 2 pontos, cumulativamente.

O objetivo da segunda questão é que o aluno seja capaz de identificar três elementos presentes no quotidiano que foram deixados pela cultura Árabe. Se o aluno for capaz de nomear 3 elementos recebe a cotação total (2 pontos) caso aponte apenas dois elementos a questão é cotada com 1,3 pontos, se apenas um exemplo for referido este fica cotado a 0,6 pontos. Qualquer outra situação, como respostas incorretas ou ausência de resposta, não deve ser cotada.

A terceira questão busca aferir se o alunos reconhece alguns dos topónimos existentes em Portugal, que tenham origem Árabe. Por cada topónimo corretamente reconhecido é atribuído meio ponto. Sendo 6 os topónimos presentes no exercício, a cotação máxima atribuída será de 3 pontos.

A quarta e última questão é um exercício de verdadeiro e falso. O objetivo é averiguar se os alunos apreenderam corretamente os pontos essenciais transmitidos ao longo da aula e se são capazes de julgar como Verdadeira ou Falsa cada uma das afirmações. Cada afirmação corretamente julgada é cotada com 0,5 pontos. Visto que a questão possui, no total, 6 afirmações, a cotação da questão pode variar entre (se todas forem incorretamente julgadas) e 3 pontos (se todas forem corretamente julgadas).

3.4.4 Grelha de avaliação

Quadro 18 - grelha de avaliação de estudo do meio

Questões Alunos	1.				2.	3.	4.						Total	
	1.1	1.2	1.3	1.4			4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6		
(cotações parciais)	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
1	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
2	0,5	0	0,5	0	2	3	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	8
3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	3	0,5	0	0	0	0,5	0	0,5	6
4	0,5	0,5	0,5	0,5	2	2,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	9,5
5	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
6	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
7	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	9
8	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
9	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
10	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	8,8
11	0,5	0,5	0,5	0,5	2	2	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	9
12	0	0	0,5	0	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	8,5
13	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
14	0	0,5	0,5	0	0,6	3	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	6,6
15	0,5	0,5	0,5	0,5	0	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	8
16	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
17	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
18	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	9,5
19	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	9,5
20	0	0,5	0	0	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	8,5
21	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
22	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
23	0,5	0,5	0,5	0,5	2	2,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	9,5
24	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	8,4
25	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
26	0,5	0,5	0,5	0,5	2	3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10
27	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6,8

3.4.5 Apresentação dos resultados e gráfico

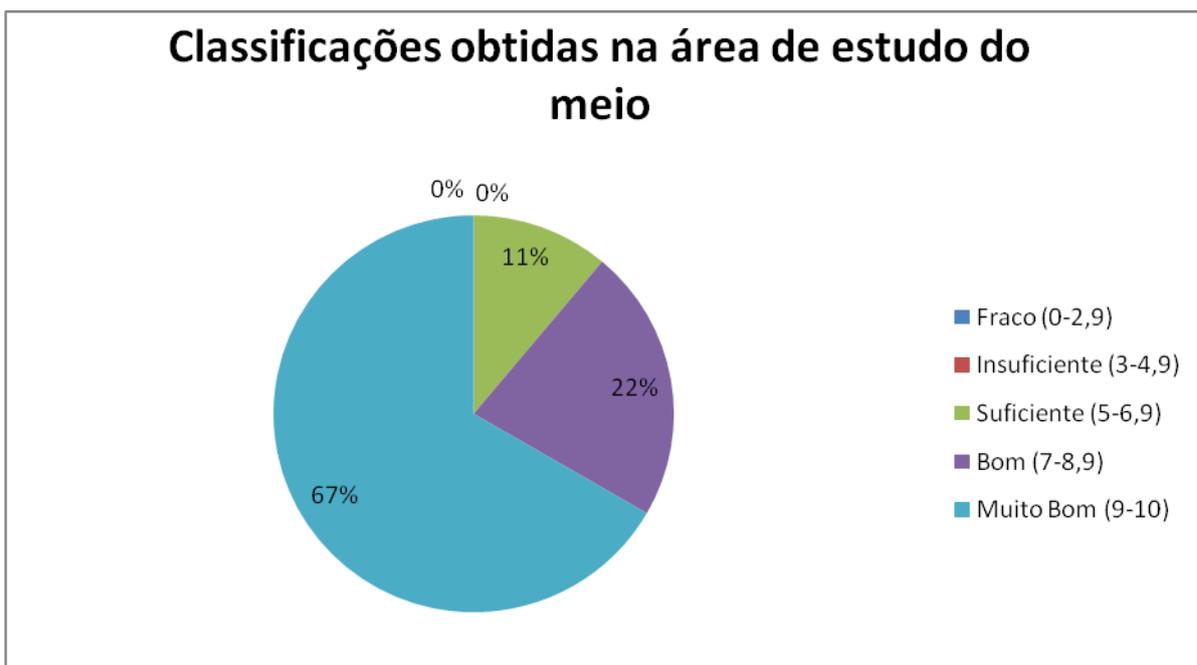


Fig. 5- Gráfico das classificações obtidas a estudo do meio

3.4.6 Descrição do gráfico

Todos os alunos obtiveram uma classificação igual ou superior a suficiente.

11% destes alunos, o equivalente a 3 alunos, obtiveram suficiente.

Dos restantes, 22% (6 alunos) obtiveram Bom e 67% (18 alunos) obtiveram Muito Bom.

Mais de metade da turma obteve classificação superior e 9 pontos em 10 (Muito Bom).

Capítulo 4 – Considerações finais

Capítulo 4 – Considerações finais

4.1. Considerações Finais:

O estágio no qual se baseou o presente relatório decorreu ao longo do ano letivo 2010/2011, nos meses de outubro a junho. Com um horário de 4 horas por dia, 3 dias por semana, o estágio decorreu no Jardim-Escola João de Deus da Estrela.

Ao longo do nosso percurso este mestrado, bem como anteriormente na licenciatura, a Escola Superior de Educação João de Deus sempre valorizou a prática pedagógica. Considero tal aspeto de uma pertinência extrema. Tal como referido na introdução, mais do que qualquer teoria, é a prática que faz o professor. Torna-se portanto essencial que o futuro professor pratique o ato de ensinar durante o máximo de tempo possível, aumentando assim o seu nível de competência profissional, de modo a que seja competente no ensino desde o seu primeiro dia de aulas enquanto professor.

Por passar em diversas salas, com professores com características diferentes e turmas diversas, pude encontrar uma relação que, mesmo quando ténue, veicula os perfis do professor ao temperamento da turma enquanto grupo. Quero com isto referir que por diversas vezes ao longo deste ano de estágio dei por mim a pensar que, até certo ponto (e salvaguardando sempre a personalidade individual de cada aluno) cada turma é reflexo do professor que a coordena.

Ao longo do estágio e depois de todas as leituras que realizei para fundamentar o observado, conclui que a aprendizagem é um processo natural nas crianças, que o fazem sempre que encontram prazer em buscar respostas e se sentem motivados. Está, pois, nas mãos dos professores, estimular a curiosidade e a motivação para que o aluno busque sempre novo conhecimento. Para além de ser fundamental levar as crianças a perceber a importância de determinados conhecimentos, revela-se essencial um ensino que contemple todos os sentidos, baseado numa exploração da criança. A audição e a visão não devem ser considerados os únicos sentidos importantes no processo de ensino-aprendizagem, mas também o paladar, o olfato, o tato, Sempre que possível, e em prol de um conhecimento firme e duradouro, deve ser o aluno a descobrir as suas conclusões e a trabalhar os seus conhecimentos, ao invés de estes lhe serem

gratuitamente estendidos, relegando o aluno para o papel de ouvinte submisso, ou “tábua rasa”.

No Jardim-escola e no meu contato com as professoras de cada turma pude trocar opiniões e apropriar-me de algumas das ideias defendidas pelas professoras. Aquela que julgo mais pertinente, se for bem trabalhada enriquecerá potencialmente o processo de ensino, prende-se com a troca de ideias, experiências, partilha de conhecimento. Cada aluno é mais do que uma criança que está 8 horas na escola, 5 dias por semana, ao longo de um ano. É também a criança que viveu milhares de experiências ao longo da sua curta vida até chegar aquele ano letivo, é a criança que ainda vive experiências intelectuais, sociais e emocionais todo o tempo que está fora da sala de aula, fora da escola. Contemplar no ambiente escolar todas essas experiências individuais, todas as concepções alternativas, as tradições, o conhecimento adquirido com os pais, etc., só irá enriquecer o ambiente na turma, aumentando exponencialmente o conhecimento e experiências conhecidas pelos alunos, uma vez que cada um toma gradualmente conta da existência das experiências e conhecimentos dos restantes. Tal pode ser integrado sempre que o conteúdo programático o propiciar.

4.2. Limitações:

Infelizmente, foram várias as limitações reais à execução do presente relatório.

Primeiramente, o tempo útil surgiu de uma forma cada vez mais escassa. Entre os momentos de aula e estágio ou, os de preparação para aulas (realização do material, organização dos planos), o tempo dispendido em pesquisas bibliográficas e todo o tempo dedicado às aulas em si (trabalhos de grupo e individuais, estudo para testes, etc.), o tempo passível para ser dedicado ao presente relatório, foi rareando.

Em segundo lugar, existiu também uma limitação que tem origem no início da licenciatura e prende-se com a forma como os professores leccionam as aulas na ESE João de Deus. Embora alguns professores tenham retificado esse ponto ao longo do mestrado, outros, à semelhança dos que lecionaram a licenciatura, defendiam ideias e conceitos sem nunca os associar a autores específicos, ou fornecer fontes bibliográficas. Tal resultou em situações em que, sabendo precisamente o que procurava (por já ter

ouvido um professor falar de tal) não sabia em que autores/ livros procurar. Mas não quero deixar de refletir que, estando no ensino superior, também me cabe uma maior pesquisa e aprofundamento dos conteúdos.

Por fim, o espaço onde realizei maioritariamente este relatório ainda pode ser melhorado em larga escala. Refiro-me à biblioteca da Escola Superior de Educação João de Deus. Embora rica em livros diversos e pertinentes, e coordenada por uma pessoa que está sempre disponível a ajudar, existem duas grandes falhas que se prendem com o espaço e o tempo. Se por um lado a sala onde se trabalha é frequentada por diversos grupos que vêm apenas comer ou passar as horas vagas, conversando e vendo filmes – causando um ruído alto que dificulta a concentração – por outro lado o horário da biblioteca é reduzido, fechando quase sempre às 18h, um dia às 17h e um dia às 19h. Se isso implica algum transtorno aos que necessitam do fim do dia para trabalhar na tese (como foi o meu caso), deve também causar transtorno a todos os alunos do pós-laboral.

4.3. Novas pesquisas

O professor, principalmente um professor do séc. XII, é uma pessoa que deve estudar constantemente, certificando-se que o saber que transmite é atualizado e que o faz utilizando estratégias que se coadunem com o pensamento dos pedagogos mais atuais e de acordo com os alunos que estão com ele. Assim, pesquisar sobre temas com ligação à educação são uma constante na vida de um bom professor.

Ao longo dos diversos temas que estudei, desenvolvi particular interesse nas dimensões afetivas e éticas da carreira do professor, a relação pedagógica e as dimensões sociais e psicológicas que afetam o comportamento de cada criança. Assim sendo, procurarei estudar mais sobre os temas (sem descurar todos os outros) , realizando, se possível, futuramente, pós-graduações que se revelem pertinentes, ou mesmo um doutoramento na área que me interesse.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmica de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Agüera, A. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância*. Lisboa: Papa Letras.
- Alarcão, I. (2009). (E.D.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alonso, L. E Roldão, M. C. (2005). (org.) *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Antão, J. (1997). *Elogio da leitura*. Porto: Asa.
- Antunes, C. (2008). *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Brasil: Editora Vozes.
- Azevedo, M. (2000). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.
- Bauersfeld, H. (1993). Remarks on the education of elementary teachers, preservice and intervice. In H. Bauersfeld: *Three paper, occasional paper 150 of the IDM*, Bielefeld.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições Asa.
- Bettelheim, B. (2008). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Brocardo, J.(2009). (ED.), *Desenvolvendo o sentido de número – perspectivas e exigências curriculares*. Associação de Professores de Matemática: Portugal.

- Bronson, P., & Ashley, M. (2010). *Choque na educação. Como os nossos erros estão a afectar os nossos filhos e o que podemos fazer para educá-los melhor*. Alfragide: Lua de Papel.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga. Málaga.
- Canals, M. A. (2001). *Vivir las matemáticas*. Barcelona: Octaedro-rosa Sensat.
- Casteleira, J. M. e Correia, P. D. (2008). *Atual. O novo acordo ortográfico*. Lisboa: Texto Editores.
- Cooney, T. J. (1994). On the application of the science to teaching and teacher education. *In R. Biehler et al. (eds.), Didactics of mathematics as a scientific discipline*. Dordrecht: Kluwer.
- Cordeiro, M. (2009). *O grande livro dos adolescentes - dos 10 aos 18 anos*. Lisboa: Esfera dos livros.
- Cortesão, L. (1996). *A avaliação formativa. Que desafios?* (2ªed) Lisboa: ASA.
- Catita, E. M. (2007) *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Porto: Areal.
- Cunha, P. O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Cury, A. (2006). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes. A importância do pensamento, da criatividade e do sonho*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Feldman, R. S. (2007). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., (2005). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto editores.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Gervilla, A. (2001). *Família y educacion 2*. Málaga: Gráficas San Pancrácio.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Gordon, T. e Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa de ensino eficaz*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Grosso, C. (2004). *Grandezas e medidas. Áreas e volumes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lemos, M. S. e Carvalho, T. R. (2002) (coord) *O alunos na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História. Património e história local*. Lisboa: Texto Editora.
- Matos, M. J. e Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, J. M. e Serrazina, L. (1996 b) *O Geoplano na sala de aula*. Associação de Professores de Matemática.
- Meirieu, P. (2006). *O mundo não é um brinquedo*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

- Miguéns, M. *et al* (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Ministério da Educação (2000). *Manual de utilização e manutenção das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, F. (1997). *Interpretação e educação musical*. Porto: Fermata Editora.
- Moreira, P. (2004) *Ser professor: competências básicas 2*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes da educação*. Lisboa: instituto Piaget.
- Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com os cubos-barras de cor (cores cuisenaire)* (2ª Ed.)
- Pacheco, J. A. e Zabalza, M. (1995) *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Instituto de educação e psicologia – Universidade do Minho.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia prático para professores*. Porto: Texto Editora.
- Pérez, M. R. (s.d.). *Estratégias de aprendizagem na aula. Desenho e avaliação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Peterson, P.D. (2003) *O professor do ensino básico : perfil e formação*. Lisboa: Piaget.
- Pimentel, T., et al (2010) *Matemática nos primeiros anos. Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Pires, P (2003). *Educar para os valores*. Tese de Mestrado Inédita. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pombo, O. Et al (1994). *A interdisciplinaridade. Reflexão e Experiencia*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ponte, J.P. e Serrazina, M. L., (2000). *Didácticas da matemática no 1.º ciclo*, Lisboa: Universidade Autónoma.
- Rebello, D., Et al (2000). *Fundamentos da didática da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., e Adragão, J. V. (1992) *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Robert, P. (2010). *A Educação na Finlândia: Os segredos de um sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodari, G. (2006). *Gramática da fantasia - introdução à arte de contar histórias*. Lisboa: Caminho.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (1995). *O estudo do meio no 1º ciclo*. Lisboa: Texto editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Savater, F. (2006). *O Valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serrazina, L. (2002) (org.) A formação para o ensino da Matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora.
- Shuard, H. (1984). Contemporary trends in a primary school mathematics: implications for teaching education. In R. Morris (ed.), *Studies in mathematics Education Educatin, Volume 3 – the mathematical Education of primary school teachers*, UNESCO, Paris, 23-50
- Soares, M. (2000). *Ensinar. Reflexões sobre a prática docente*. Lisboa: Editorial Presença.

- Sosin, D. e Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Horizonte.
- Spodek, B. e Saracho, O. (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 construtiva*. São Paulo: Artmed.
- Telmo, I. (2000). *O Património e a escola. Do passado ao futuro*. Porto: Texto Editora.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador*. Póvoa de Santo Adrião: Esfera dos Livros.
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vilar, A. M. (1996) *A avaliação dos alunos no ensino básico (2ª ed.)* Lisboa: ASA.
- Zabalza, M. A., (1998). *Didáctica da educação infantil*. Lisboa: edições ASA.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Webgrafia

- Bullying - agressões acontecem do primeiro ciclo ao ensino superior*, (2008), Recuperado a 2011, Fevereiro 23, <http://www.jornaldigital.com/noticias.php?noticia=16784>
- Canavarro, J. (2005) (E.D). *Envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico*, Recuperado a 2011, Maio 23, de <http://www.ese-jdeus.edu.pt/projectoepe/sug/sugestoes.html>

Celone, J. Educacional technologies. Why chess?, Recuperado a 2011, Maio 23, de <http://www.edutechchess.com/whychess.html>

Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de Fevereiro, Recuperado a 2011, Junho 1, http://legislacao.min-edu.pt/np4?newsId=4633&fileName=despacho_normativo_6_2010.pdf

Ministério da Educação. *Currículo Nacional do ensino Básico - Competências essenciais*, Recuperado a 2011, Fevereiro 24, de http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx

Ministério da Educação. *Avaliação no 1º ciclo*, recuperado a 2011, Março 28, <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=410>

Ministério da Educação. *Avaliação*. Recuperado a 2011, Junho 1, de <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=403>

Ministério da Educação. *Avaliação na educação pré-escolar*, recuperado a 2011, Junho 22, de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>

Ruivo, I (2006). João de Deus: Método de leitura com sentido. Recuperado em 2011, Maio 9, de http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_metodo_leitura_joao_deus_b.pdf

Santos, L., Canavarro, A.P, & Ponte, J.P. (2000). O currículo de matemática: que problemas? Que mudanças? In Actas do ProfMat 2000. Lisboa: APM (Conferência. Recuperada a 2011, Janeiro 29, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>)

Santos, H. (2005) As tecnologias no processo educativo – ideias e práticas para a utilização do computador na sala de aula. Recuperado a 2011, Maio 11, de http://hen2.no.sapo.pt/tecnologias_educativas2005.pdf

Legislação:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

Anexos

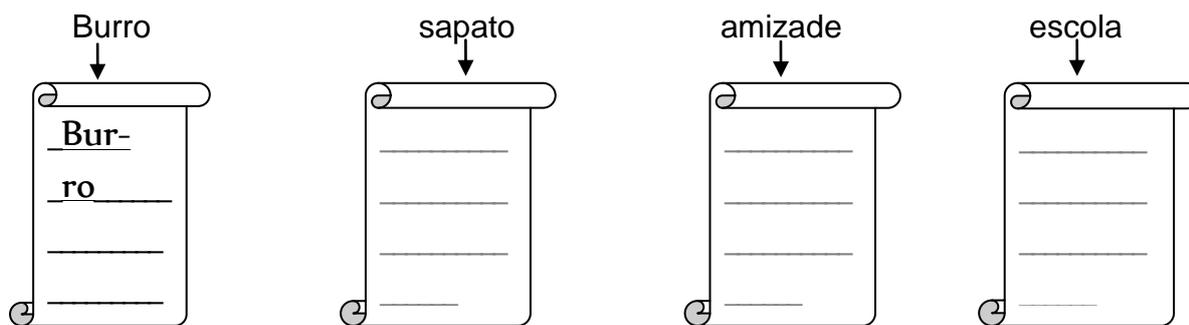
Anexo 1

Anexo 2

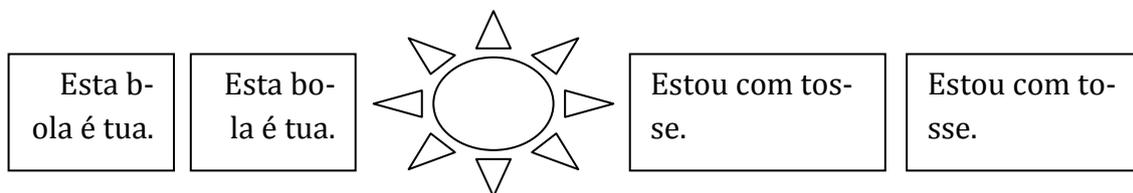
Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Nome: _____ Data: 30 de maio de 2011

1. Ajuda a Mariana a fazer a translineação das palavras, como no exemplo:



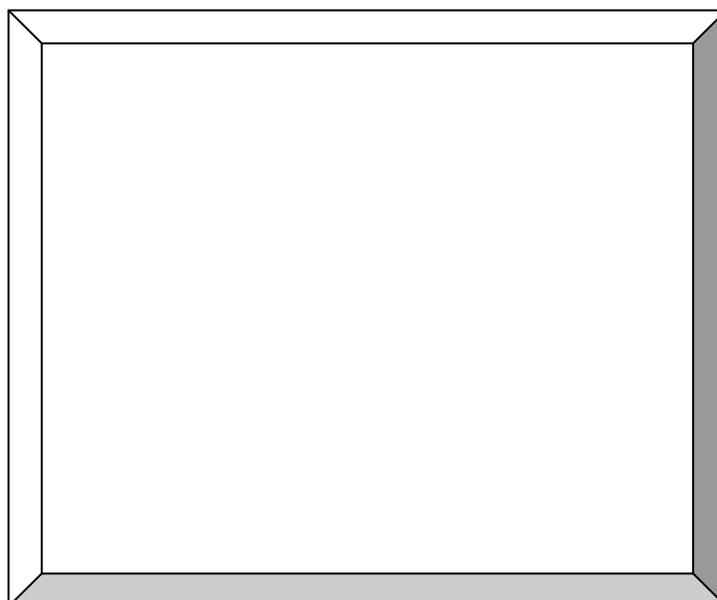
2. Olha para os seguintes retângulos. Pinta de verde os que têm palavras melhor translineadas.



3. Sublinha as palavras que estão translineadas no texto:

O André já andou na camioneta do tio Manuel. Era grande e azul.

Uma vez foram à feira vender ovos. Foi muito divertido.



Anexo 3

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Nome: _____ Data: 31 de Janeiro de 2011

1. Relaciona os elementos da coluna da esquerda com os da direita, de forma a obteres a definição dos conceitos propostos.

- | | |
|------------------|---|
| 1.1. Árabe • | • Religião fundada por Maomé |
| 1.2. Islamismo • | • Muçulmano do Norte de África |
| 1.3. Mouro • | • Pessoa que vive na Arábia ou que é originário da Arábia |
| 1.4. Muçulmano • | • Seguidor da religião islâmica |

2. Dá três exemplos de vestígios muçulmanos que estejam presentes no teu dia-a-dia: _____

3. Procura na sopa de letras o nome de seis localidades portuguesas cujo nome é de origem árabe.



4. Lê atentamente e responde, utilizando um F ou V, se a afirmação é verdadeira ou falsa:

Afirmação:	Verdadeira ou Falsa?
4.1 Um dos motivos para a expansão árabe foi religioso.	
4.2 Os islâmicos rezavam 55 vezes por dia.	
4.3 Outro motivo para a expansão árabe foi a procura de terras mais férteis.	
4.4 Alá e Maomé são os deuses do Islamismo.	
4.5 O terceiro motivo para a expansão árabe foi a procura de petróleo.	
4.6 Alá era o Deus dos islâmicos e Maomé o seu profeta.	

