

**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Joana Maruta Grazina Cortez**

Lisboa, junho de 2013









# Escola Superior de Educação João de Deus

## Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a)..... Jose Nave de Almeida .....

tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a) licenciado(a)..... Joana Mariana Graça Cortez .....

realizado no âmbito do Mestrado – 2º Ciclo de Estudos (Formação de Docentes)..... em Educação  
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrado do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 12 de junho de 20 13





**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Joana Maruta Grazina Cortez**

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

Lisboa, junho de 2013





## Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço à Escola Superior de Educação João de Deus, ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho e ao corpo docente, por me permitirem realizar a formação em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, fornecendo-me todo o conhecimento possível e experiência em ensino-aprendizagem. Tenho de destacar a professora Maria Filomena Caldeira, por me ter ajudado incansavelmente, por ter “agarrado” em mim e me ter aconselhado quando mais precisava. Realço, também, o professor Humberto Duque, por toda a revisão em termos de Português e por todos os mimos que compõem a sua pessoa. Agradeço muito à professora Violante Magalhães, por me ter deixado assistir às suas aulas e, inconscientemente, me ter dado alento para continuar e me ter transmitido uma serenidade plena, através de palavras e leituras.

Ao meu orientador, professor Doutor José de Almeida, pela forma como orientou este trabalho, pela sua sabedoria, pela sua paciência, pela sua dedicação e carinho infindáveis.

Agradeço aos familiares que estiveram presentes ao longo do meu percurso, que me incentivaram e se preocuparam sem reservas. Tenho de dar especial atenção à minha mãe, por ser, também, a professora Mariana. A tua disponibilidade, paciência, carinho e atenção foram, sem margem de dúvida, indispensável. Um sincero obrigada.

Aos meus colegas, nomeadamente à Zeca, Daniela, Marisa, Rita, entre outras, que me acompanharam nesta caminhada. A todos os meus amigos, que me apoiaram demonstrando sempre uma grande compreensão pelas horas em que não estive presente. Destaco a melhor amiga que tenho na vida, Mariana Moura Pereira que, após onze anos, ainda me transmite calma e confiança como quase ninguém consegue fazer. Dou especial atenção ao Tiago Clara, por todo o tempo, paciência, ajuda, compreensão, amor e, sobretudo, amizade nos momentos mais complicados e nos momentos mais felizes que este estágio me proporcionou. Um obrigada do teu tamanho, não só físico.

Agradeço também ao Jardim-Escola João de Deus dos Olivais, às educadoras, professoras e crianças, que possibilitaram um estágio cheio de experiências a nível profissional e pessoal. Especificamente, gostaria de agradecer à professora Catarina Afonso por toda a paciência que demonstrou ter comigo, por toda a ajuda, e por ser a pessoa com quem mais me identifiquei profissionalmente.



# Índice

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.....	3
6. Pertinência do Estágio Profissional .....	6
7. Cronologia/Duração .....	7
Capítulo 1 – Relatos Diários .....	8
1.1 1. <sup>a</sup> Secção: Grupo dos 5 anos .....	8
1.1.1. Caracterização da turma .....	8
1.1.2. Caracterização do espaço .....	9
1.1.3. Rotinas .....	10
1.1.4. Horário de turma.....	13
1.1.5. Relatos Diários .....	14
1.2. 2. <sup>a</sup> Secção: Grupo dos 3 anos .....	34
1.2.1. Caracterização da turma .....	35
1.2.2. Caracterização do espaço .....	35
1.2.3. Rotinas .....	36
1.2.4. Horário de turma.....	36
1.2.5. Relatos diários.....	37
1.3. 3. <sup>a</sup> Secção: Grupo dos 4 anos .....	58
1.3.1. Caracterização da turma .....	59
1.3.2. Caracterização do espaço .....	59
1.3.3. Rotinas .....	59
1.3.4. Horário de turma.....	60
1.3.5. Relatos diários.....	61
1.4. 4. <sup>a</sup> Secção: 2. <sup>o</sup> ano .....	85
1.4.1. Caracterização da turma .....	86
1.4.2. Caracterização do espaço .....	86
1.4.3. Rotinas .....	87
1.4.4. Horário de turma.....	87
1.4.5. Relatos diários.....	88
1.5. 5. <sup>a</sup> Secção: 1. <sup>o</sup> ano .....	112

1.5.1.	Caracterização da turma .....	112
1.5.2.	Caracterização do espaço .....	112
1.5.3.	Rotinas .....	113
1.5.4.	Horário de turma.....	114
1.5.5.	Relatos diários.....	114
1.6.	6. <sup>a</sup> Secção: 4. <sup>o</sup> ano .....	140
1.6.1.	Caracterização da turma .....	141
1.6.2.	Caracterização do espaço .....	141
1.6.3.	Rotinas .....	141
1.6.4.	Horário de turma.....	142
1.6.5.	Relatos diários.....	143
1.7.	7. <sup>a</sup> Secção: 3. <sup>o</sup> ano .....	167
1.7.1.	Caracterização da turma .....	167
1.7.2.	Caracterização do espaço .....	168
1.7.3.	Rotinas .....	168
1.7.4.	Horário de turma.....	169
1.7.5.	Relatos diários.....	169
Capítulo 2 – Planificações .....		195
2.1.	Fundamentação Teórica .....	195
2.2.	Planificações .....	201
2.2.1.	Planificação da Área de Conhecimento do Mundo .....	201
2.2.2.	Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita... 204	
2.2.3.	Planificação da área de Matemática .....	207
2.2.4.	Planificação da área de Estudo do Meio.....	210
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação .....		213
3.1	Fundamentação Teórica .....	213
3.2.	Avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	218
3.2.1.	Contextualização da atividade .....	218
3.2.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....	218
3.2.3.	Grelha de avaliação.....	220
3.2.4.	Descrição da grelha de avaliação .....	220
3.2.5.	Apresentação dos resultados em gráfico .....	221
3.2.6.	Análise do gráfico .....	221
3.3.	Avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo.....	222
3.3.1.	Contextualização da atividade .....	222

3.3.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	222
3.3.3.	Grelha de avaliação.....	224
3.3.4.	Descrição da grelha de avaliação.....	225
3.3.5.	Apresentação dos resultados em gráfico.....	225
3.3.6.	Análise do gráfico.....	225
3.4.	Avaliação da atividade da área de Português.....	226
3.4.1.	Contextualização da atividade.....	226
3.4.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	227
3.4.3.	Grelha de avaliação.....	229
3.4.4.	Descrição da grelha de avaliação.....	229
3.4.5.	Apresentação dos resultados em gráfico.....	230
3.4.6.	Análise do gráfico.....	230
3.5.	Avaliação da atividade da Área de Matemática.....	231
3.5.1.	Contextualização da atividade.....	231
3.5.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	231
3.5.3.	Grelha de avaliação.....	232
3.5.4.	Descrição da grelha de avaliação.....	233
3.5.5.	Apresentação dos resultados em gráfico.....	233
3.5.6.	Análise do gráfico.....	233
	Reflexão final.....	235
1.	Considerações finais.....	235
2.	Limitações.....	236
3.	Novas pesquisas.....	237
	Referências bibliográficas.....	238
	Anexos.....	248
	Anexo 1 – Dispositivo de Avaliação do Domínio da Matemática – Grupo dos 4 anos.....	250
	Anexo 2 – Dispositivo de Avaliação da Área de Conhecimento do Mundo – Grupo dos 5 anos.....	251
	Anexo 3 – Dispositivo de Avaliação da Área de Português – 2.º ano de escolaridade.....	252
	Anexo 4 – Dispositivo de Avaliação da Área de Matemática – 3.º ano de escolaridade.....	253

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização do estágio.....	7
Quadro 2 – Horário do grupo dos 5 anos.....	14
Quadro 3 – Horário do grupo dos 3 anos.....	36
Quadro 4 – Horário do grupo dos 4 anos.....	60
Quadro 5 – Horário do 2.º ano.....	88
Quadro 6 – Horário do 1.º ano.....	114
Quadro 7 – Horário do 4.º ano.....	142
Quadro 8 – Horário do 3.º ano.....	169
Quadro 9 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo – Grupo dos 3 anos.....	201
Quadro 10 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Grupo dos 4 anos.....	204
Quadro 11 – Planificação da Área de Matemática – 4.º ano.....	207
Quadro 12 – Planificação da Área de Estudo do Meio – 1.º ano.....	210
Quadro 13 – Adaptação da escala de Likert.....	217
Quadro 14 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 1.....	219
Quadro 15 – Grelha de avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	220
Quadro 16 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 2.....	223
Quadro 17 – Grelha de avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo.....	224
Quadro 18 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 3.....	228
Quadro 19 – Grelha de avaliação da atividade de Português.....	229
Quadro 20 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 4.....	232
Quadro 21 – Grelha de avaliação da atividade de Matemática.....	232

## Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema dos Blocos Lógicos .....	21
Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	221
Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo .....	225
Figura 4 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Português.....	230
Figura 5 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Matemática.....	233





# Introdução

## 1. Identificação do local de estágio

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, pertencente ao 1.º e 2.º anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação João de Deus.

Este estágio decorreu no período compreendido entre o dia 26 de setembro de 2011 e o dia 25 de janeiro de 2013, num Jardim-Escola João de Deus, por ordem cronológica, nas salas do Grupo dos 5 anos, Grupo dos 3 anos, Grupo dos 4 anos, 2.º ano, 1.º ano, 4.º ano e 3.º ano.

O Jardim-Escola situa-se em Lisboa, nos Olivais, perto do mercado. Alguns marcos de referência na zona, para além do mercado, são a PSP, a Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Olivais e uma escola pública.

No que respeita ao pessoal docente, o Jardim-Escola possui docentes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre outros colaboradores.

O espaço físico do Jardim-Escola é composto por área interior, constituída por salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, uma sala de informática, casas de banho e um salão que desempenha a função de sala para duas turmas do Grupo dos 4 anos, assim como de refeitório na hora de almoço. O seu espaço exterior é constituído por dois recreios, um destinado às crianças da Educação Pré-Escolar e outro para os alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

Este relatório está organizado do seguinte modo: Introdução; Capítulo 1 – Relatos Diários; Capítulo 2 – Planificações; Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação e Reflexão Final.

Em primeiro lugar, será apresentada a introdução, que inclui a identificação do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório de estágio profissional, a importância da elaboração do relatório de estágio profissional, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio e, por fim, a cronologia do mesmo.

De seguida, será exposto o Capítulo 1 – Relatos Diários – que se encontra dividido por secções. Cada secção corresponde a um momento de estágio. Será apresentada a mesma ordem de acontecimentos para cada um dos momentos de estágio. Irá ser efetuada a caracterização de cada turma, de cada espaço, a enunciação das suas rotinas, o horário da turma, assim como os relatos de todas as práticas observadas, que serão inferidas e sustentadas cientificamente.

No Capítulo 2 – Planificações – serão apresentados os planos de aula elaborados com as respetivas estratégias, bem como inferências e fundamentação científica relativa às mesmas.

No Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação – encontram-se os dispositivos de avaliação elaborados durante a prática pedagógica. Neste capítulo, será também efetuada uma fundamentação científica respeitante à importância da avaliação.

Por último, na Reflexão Final, serão referidas as considerações finais e as limitações na construção deste relatório, assim como as novas pesquisas para um futuro estudo.

### **3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional**

A concretização deste relatório de estágio profissional constitui uma ferramenta fundamental para a minha formação, como futura docente. Pessoalmente, este relatório é determinante, na medida em que servirá para a concretização de um requisito que visa a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e consequente certificação profissional.

É também bastante importante, uma vez que me possibilita um maior estudo em termos de conceitos, ideias e métodos que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar. Loughran (2002, citado por Flores & Simão, 2009) refere que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores.” (p.34)

Para a realização deste relatório, serão recolhidos pensamentos de diversos autores, com o intuito de sustentar cientificamente as inferências apresentadas. Estes pensamentos serão os mais atuais possíveis para estarem de acordo com as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula.

A elaboração deste relatório tem, como implicação, a narrativa diária das práticas pedagógicas presenciadas em sala de aula, assim como das estratégias aplicadas no contexto das aulas que planejei e lecionei. Segundo Polkinghorne, (1988, citado por Flores & Simão 2009) “a narrativa é a estrutura do discurso em que a acção humana recebe a sua forma e através da qual é significativa.” (p.92) Assim, cada narrativa diária envolve uma reflexão crítica sustentada por um enquadramento teórico.

O estágio, em parceria com a produção do relatório, permite a ligação contínua entre a prática e a reflexão sobre a prática, sustentada por uma teoria pedagógica. Flores e Simão (2009) definem esta abordagem na formação de professores como “abordagem realista” (p.42), enunciando como principais características:

- a) trabalhar com base em situações reais com as quais se confrontaram durante o ensino e que causaram preocupação ao aluno futuro professor;
- b) reflexão entre os alunos futuros professores;
- c) tem em vista a acção concreta, numa determinada situação;
- d) baseia-se nas experiências de cada um. (pp. 42-43)

Estes autores referem ainda que os alunos em formação devem desenvolver a sua “capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática.” (p.44)

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

Durante o período de estágio, de 26 de setembro a 22 de Junho de 2012, o meu grupo de estágio foi composto por uma colega da minha turma (durante as três manhãs definidas), juntamente com uma colega da turma do pós-laboral (apenas às sextas-feiras de manhã). A partir do dia 25 de setembro de 2012, a minha colega da turma do pós-laboral já não fez parte do nosso grupo de estágio.

Considero importante que exista uma boa relação dentro do grupo de estágio, uma vez que partilhar uma experiência com outra pessoa “proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (Flores & Simão, 2009, p.31) possibilitando, assim, uma entreaajuda harmoniosa.

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

A metodologia utilizada para a elaboração deste relatório de estágio é de índole qualitativa.

Este tipo de investigação tem como base a recolha de dados, feita pelo investigador, que se insere no “ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47) Estes dados “são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo.” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.47-48)

De acordo com os mesmos autores, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p.48), sendo portanto uma investigação descritiva e, conseqüentemente, minuciosa, pois tem de se considerar que tudo tem potencial para o estudo.

A investigação qualitativa dá primazia ao facto de o investigador ter de ser participante, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (p.51)

Como instrumentos de recolha de dados, utilizei a observação e a análise documental. Os dados mencionados na elaboração dos relatos diários foram recolhidos através da técnica de observação. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), a observação “engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.” No desenvolvimento desta etapa foram recolhidas variadas informações que serão “sistematicamente analisadas numa fase ulterior.” (p.157)

Após a observação, o investigador irá efetuar “o relato escrito daquilo que (...) ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150)

Existem dois tipos de observação: a direta ou indireta. A observação utilizada no período de contacto com a realidade educativa foi direta, visto que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. (...) Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada.” (p.165) Assim, apela diretamente ao sentido de observação do investigador.

De acordo com os mesmos autores, para além de ser uma observação direta, é também participante, visto que esta “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva.” (p.197)

Após a recolha de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), deve-se desenvolver “uma lista de categorias de codificação.” (p.221) Os mesmos autores dizem que este sistema de codificação comporta vários passos, ou seja, “percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.” (p.221)

Depois da análise de dados estar feita, deve proceder-se à conclusão, tendo esta de ser feita “com muito cuidado e fazer aparecer nela as informações úteis.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.237)

Ainda assim, Bogdan e Biklen (1994) alertam que estes processos de análise de dados não implicam que a análise “surja exclusivamente a partir dos dados e não das perspectivas que o investigador possui”, uma vez que é necessário ter em conta que “são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, actividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar.” (p.229)

Diariamente, efetuei o registo das notas relativas às observações dos momentos de estágio, e, semanalmente, transformei estas notas em narrativas que constituíram os relatos diários.

Além da técnica de observação como instrumento de recolha de dados, utilizei também a análise documental que, segundo Caulley (1981, citado por Lüdke & André, 2008), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (p.38)

Almeida (2009) completa este pensamento, dizendo que a análise documental se refere a uma técnica de recolha de dados que “engloba a análise temática quantitativa e qualitativa. O seu objecto recai sobre materiais escritos, que permitem uma informação sobre determinados factos. Trata-se, pois, de uma actividade sistemática e planificada que consiste em examinar documentos escritos.” (p.225)

Segundo Afonso (2005), a análise documental “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação.” (p.88) Esta técnica de recolha de dados tem como objetivo a “representação condensada da informação, para consulta e armazenagem.” (Bardin, 1979, p.46)

Este relatório foi realizado de acordo com as normas APA (American Psychological Association) de modo a organizar a sua construção.

## 6. Pertinência do Estágio Profissional

Como futura docente, considero o estágio pedagógico de extrema importância para a formação profissional, uma vez que esta só fica completa com a interação entre a prática e a teoria. Altet (1994, citado por Paquay, Perrenoud, Altet, & Charlier, 2001) diz que os professores dão bastante relevância à sua formação prática, pois é o que lhes faz adquirir o conhecimento do que é preciso fazer e como o fazer, dando como exemplos “o recurso à experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações”, referindo ainda que “a formação profissional é uma construção pessoal que se apoia em ações práticas cotidianas em sala de aula, seguidas da reflexão e da análise dessas ações, análise esta levada a efeito juntamente com um formador.” (p.32)

Segundo Schön (citado por Alarcão, 1996), a formação profissional deve promover “situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional, um formador”, que o acompanha e ajuda a compreender a realidade com que se vai deparar. O mesmo autor refere ainda que esta componente de formação profissional prática é concebida como “uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas”, ao possibilitar uma “reflexão dialogante” sobre as práticas observadas, “conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo.” (p.13)

Altet (1994, citado por Paquay et al., 2001) refere que a formação profissional é composta não só pela “experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação.” (p.32)

Assim, o papel do formador não se centra “tanto em ensinar”, mas sim em “facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender.” (Alarcão, 1996, p.18)

Enquanto futura docente, considero de extrema importância que se coloquem em prática todos os conhecimentos que foram adquiridos na teoria, refletindo e avaliando as estratégias a utilizar no ambiente educativo, assim como possibilitar a tomada de decisões em situações práticas. Paquay et al. (2001) referem que a prática não é didática: “para ser formadora, ela deve ser teorizada. A formação é concebida de forma a ajudar o professor a realizar esse distanciamento necessário à construção de novos saberes e a suas utilizações na classe.” (p.94)

Schön (citado por Alarcão, 1996) refere que a prática deve ser vista como “fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências.” (p.19) O docente deve “reflectir

sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer.” Esta reflexão caracteriza-se, assim, como uma formação autónoma que leva a um desenvolvimento profissional visando a descoberta e a inovação. (Schön, referido por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.98)

## 7. Cronologia/Duração

O período de estágio decorreu de 26 de setembro de 2011 a 25 de janeiro de 2013 e abrangeu as três faixas etárias da Educação Pré-Escolar, assim como todos os níveis de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este período de estágio encontra-se dividido em sete secções, cada uma destinada a um nível de escolaridade. A 1.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala do Grupo dos 5 anos, no período de 26 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011. A 2.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala do Grupo dos 3 anos, no período de 7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011. A 3.ª Secção diz respeito ao momento de estágio realizado na sala do Grupo dos 4 anos, no período de 2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012. A 4.ª Secção aborda o momento de estágio realizado na sala do 2.º ano, no período de 5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012. A 5.ª Secção trata o momento de estágio realizado na sala do 1.º ano, no período de 30 de abril de 2012 a 22 de junho de 2012. A 6.ª Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala do 4.º ano, no período de 25 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012. A 7.ª Secção diz respeito ao momento de estágio realizado na sala do 3.º ano, no período de 19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013.

Quadro 1 – Calendarização do estágio

Momentos de estágio	1.ª Secção – Grupo dos 5 anos	2.ª Secção – Grupo dos 3 anos	3.ª Secção – Grupo dos 4 anos	4.ª Secção – 2.º ano	5.ª Secção – 1.º ano	6.ª Secção – 4.º ano	7.ª Secção – 3.º ano
Período de estágio	26 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011	7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011	2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012	5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012	30 de abril de 2012 a 22 de junho de 2012	25 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012	19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013

# Capítulo 1 – Relatos Diários

## Descrição do capítulo

O presente capítulo corresponde à narrativa diária das práticas pedagógicas observadas em sala de aula, assim como às estratégias aplicadas no contexto das aulas que planejei e coloquei em prática. Cada uma destas narrativas será seguida de uma reflexão crítica, sustentada por um enquadramento teórico.

Este capítulo encontra-se dividido em sete secções, de acordo com os sete momentos de estágio vivenciados: o 1.º momento no Grupo dos 5 anos; o 2.º momento no Grupo dos 3 anos; o 3.º momento no Grupo dos 4 anos; o 4.º momento no 2.º ano; o 5.º momento no 1.º ano; o 6.º momento no 4.º ano e o 7.º momento no 3.º ano. Em cada uma das sete secções segue-se a mesma estrutura de trabalho.

Deste modo, será exposta, em cada secção, a caracterização da turma e do espaço, a descrição das rotinas e o horário semanal da turma.

Seguidamente, serão apresentados os relatos diários relativos às práticas observadas durante o período de estágio, complementados com as respetivas inferências, que serão sustentadas cientificamente.

### 1.1 1.ª Secção: Grupo dos 5 anos

Esta secção respeita ao momento de estágio efetuado no período de 26 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011, realizado num jardim-escola João de Deus.

Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 5 anos, dinamizada por uma educadora.

#### 1.1.1. Caracterização da turma

Considero pertinente salientar que a informação e dados, que passo a apresentar, foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do Grupo dos 5 anos. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças e encontra-se inserida no Projeto Curricular de Turma.

De seguida, transcrevo a caracterização da turma em questão.



A turma do Grupo dos 5 anos do Jardim-Escola João de Deus é composta por 30 crianças. 19 do género feminino e 11 do género masculino. Quase todas as crianças têm 5 anos de idade.

Estas crianças pertencem ao nível socio-económico médio/médio alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação superior.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica J.E. e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

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

A sala do Grupo dos 5 anos é ampla. Ainda assim, possui apenas uma área de mesas, onde a maior parte das atividades são realizadas individualmente. As crianças encontram-se sentadas numa organização semelhante à disposição das salas de aula do 1.º Ciclo (em filas, com as crianças de frente para os quadros). Zabalza (1998a) afirma que “a forma como organizamos o ambiente” possibilita “experiências de diferentes prioridades, mais ou menos integradas, com um determinado perfil.” (p.121)

Esta disposição de sala tem uma intencionalidade definida, uma vez que o Grupo dos 5 anos corresponde ao ano de transição do pré-escolar para a escolaridade básica, sendo assim importante criar hábitos relacionados com esta mudança.

Esta sala encontra-se ornamentada com elementos decorativos de cores vivas e alegres que captam a atenção da criança, transmitindo-lhe uma sensação de bem-estar e conforto, demonstrando assim que “o espaço escolar constitui (...) o nicho ecológico em que se desenvolve o processo educativo.” (Zabalza, 1998a, p.121) Segundo Debes (1974, citado por Jensen, 2002), a decoração da sala pode “ajudar os alunos a sentirem-se seguros, confortáveis e a acompanharem a aprendizagem.” (p.65) Continuando esta linha de pensamento, Jensen (2002) enuncia ainda que “para além de afectar o bem-estar”, um ambiente estimulante “também alimenta o cérebro.” (p.66)

Nas paredes, a educadora expõe os trabalhos mais significativos dos seus alunos, sendo estes sempre atualizados, assim como algum material facilitador da aprendizagem, como um alfabeto feito com letra bicuda. Por cima do quadro, estão também representados os algarismos, desenhados com letra bicuda. Esta organização de espaço demonstra-nos como “o ambiente deve tornar-se” um desafio incessante para “fazer algo (com a possibilidade de fazer coisas diferentes) para falar de algo,

para olhar e tocar algo, para fazer perguntas sobre algo, etc.).” (Zabalza, 1998a, p.126)

Os cabides para as crianças colocarem os seus bens pessoais, assim como as gavetas com o material necessário, encontram-se devidamente identificados com o nome respetivo, desenvolvendo assim a autonomia e responsabilidade de cada criança. Zabalza (1998a) salienta que as crianças do pré-escolar se encontram “num processo de construção da sua identidade individual, da conquista da sua autonomia operativizada em termos de movimentos, de actividade física, de relação com as coisas e com os outros.” (p.125)

Esta sala contém também uma porta diretamente para a área onde ocorrem os recreios das crianças da Educação do Pré-Escolar.

Assim, pode afirmar-se que o espaço físico desta sala proporciona às crianças um ambiente rico, que favorecerá a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento pedagógico e social.

### **1.1.3. Rotinas**

Ao observar-se o horário da turma, constata-se a presença de várias atividades que ocorrem diariamente, pelo que são designadas de rotinas. Tal como está descrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997):

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

As rotinas têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que sabem o que vão fazer no seu quotidiano, tornando possível um maior bem-estar e conforto. Zabalza (1998a) enfatiza este facto dizendo que “com crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança, de os fazer sentir comodamente.” (p.170)

Ainda assim, as rotinas não são obrigatórias, pois por mais que fixem “uma sequência ou procedimento, não o torna inflexível” (Zabalza, 1998a, p.172), pois são elementos evolutivos que acompanham, de modo flexível, as necessidades educativas de cada criança.

- **Acolhimento**

O acolhimento do Grupo dos 5 anos é feito, primeiramente, no salão, onde as crianças se juntam ao Grupo dos 3 anos e ao Grupo dos 4 anos, formando uma roda na qual se cantam canções infantis, dinamizadas pelas educadoras. Assim que as educadoras responsáveis por este grupo chegam, levam as crianças à casa de banho e seguidamente para a sala.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Este acolhimento marca o início do dia na escola. As educadoras recebem as crianças afavelmente, o que as faz sentir em segurança e confortavelmente.

Trata-se, portanto, de um momento bastante lúdico, de alegria, de cumplicidade, interação social e partilha. Hohmann e Weikart (1997) consideram este tempo em grande grupo de extrema importância, uma vez que faculta às crianças “um repertório de experiências comuns; constrói um sentido comunitário e encoraja a pertença ao grupo.” (p.409) Os mesmos autores referem ainda que as “as experiências do tempo em grupo grande, como o cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de “nós” e “nosso” (p.405), demonstrando assim a importância das canções infantis presentes no acolhimento. Jensen (2002) refere ainda que “um conjunto de estudos sugerem que a música desempenha um papel significativo no aumento de uma variada gama de competências académicas e sociais.” (p.64) Assim se demonstra a importância da música para uma formação equilibrada e completa.

- **Recreio**

Ao visualizar-se o horário da turma, constata-se a existência de dois momentos de recreio. O primeiro momento corresponde ao recreio da manhã. Este recreio consiste num curto intervalo de tempo, que ocorre no espaço exterior, destinado às crianças do pré-escolar. Normalmente, é neste intervalo que as crianças realizam o lanche da manhã, comendo bolachas.

O outro recreio presente no horário das crianças ocorre após o almoço e apresenta uma maior duração. Este recreio é destinado à brincadeira livre no espaço exterior. A educadora acompanha as crianças, zelando pelo seu bem-estar e segurança. Se as condições climatéricas forem adversas, o recreio é realizado no salão, geralmente visionando desenhos animados.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Estes momentos de recreio são de extrema importância por variadas razões. Não servem apenas para ocupar tempo, revelando-se, assim, como um “local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planejados pelo educador e pelas crianças.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.39)

O recreio ao ar livre dá a possibilidade às crianças de brincar, saltar, correr, de se “envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas”, fazendo, assim, com que continuem “as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas” (Hohmann & Weikart, 1997, p.432), sentindo-se no conforto da liberdade.

É também um momento necessário ao bem-estar físico e psicológico das crianças, dando-lhes a oportunidade de explorar o meio envolvente num ambiente saudável, uma vez que “respiram ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e músculos.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.433)

Revela-se também um grande momento de socialização, pois as crianças interagem entre si e com os intervenientes presentes no mesmo espaço, sendo estes, maioritariamente, educadores e estagiários.

- **Higiene**

Os momentos de higiene estão presentes nas rotinas diárias das crianças. Estes momentos consistem na ida à casa de banho e ocorrem de manhã, logo após o acolhimento, antes e depois das refeições. Esta ida à casa de banho é sempre supervisionada por um adulto.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

O momento de higiene, que é feito através da ida à casa de banho ou da lavagem das mãos após uma atividade plástica, é imprescindível. Cordeiro (2010) demonstra-nos que, para que esta lavagem tenha sucesso, “deve ser ensinada, com tempo e calma, tal como a escovagem dos dentes ou qualquer outro comportamento que necessite de aprendizagem de regras, passos, rigor e exercitação.” (p.106) Assim, é de extrema importância que o educador se mantenha presente nesta rotina.

- **Almoço**

Ao acompanhar os almoços, pude constatar que os mesmos são equilibrados, adequados e proporcionados. Na hora de almoço, as crianças do Grupo dos 5 anos ocupam uma parte do refeitório, enquanto o Grupo dos 4 anos e o Grupo dos 3 anos ocupam a outra parte.

Nesta altura do seu desenvolvimento, as crianças alimentam-se autonomamente, havendo, ainda assim, algumas crianças a solicitar ajuda. Nestes casos, a ajuda é substituída por estímulo, com o objetivo de as crianças se sentirem autónomas, fomentando a resiliência.

Ao estar presente nos almoços, pude constatar que algumas crianças se esqueciam das regras de boa educação quando precisavam de alguma coisa. Nestas alturas, apenas lhes dava o que pediam quando se lembrassem do que deveriam dizer.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Segundo Cordeiro (2012), as crianças aprendem não só cognitivamente e academicamente, mas também emocional e eticamente. Assim, como educadores, “o que fazemos, mostramos e dizemos” é sentido pelas crianças “como padrões dourados. Principalmente as duas primeiras vias, que correspondem ao modelo e ao exemplo.” (p.39) Assim, é extremamente necessário que nós, educadoras ou estagiárias, demos o exemplo e fomentemos as regras de boa educação, sempre que for possível.

#### **1.1.4. Horário de turma**

O horário semanal de turma corresponde à organização do tempo letivo de um determinado grupo de crianças. O horário, que passo a apresentar, contempla diversos tipos de atividades destinadas às crianças do Grupo dos 5 anos. Estas atividades devem ser tidas em conta pelo educador, uma vez que proporcionam um desenvolvimento curricular diversificado, para, assim, fomentar “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.40)

Este grupo de crianças apresenta, semanalmente, as mesmas rotinas diárias que se encontram expressas no seu horário. Contudo, este é flexível e adaptável às diferentes situações que possam ocorrer no quotidiano. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o tempo educativo

tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.” (p.40)

Em seguida, exponho o horário semanal do Grupo dos 5 anos.

Quadro 2 – Horário do grupo dos 5 anos

Horas	2. <sup>a</sup> Feira	3. <sup>a</sup> Feira	4. <sup>a</sup> Feira	5. <sup>a</sup> Feira	6. <sup>a</sup> Feira
9h-10h15m	Iniciação à Matemática: Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática: Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática: Material Escrita
10h15m-10h45m	Recreio + W.C.				
10h45m-11h50m	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática: Material Escrita	Ed. Movimento: 11h-11h30 Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática: Material Escrita Música: 10h50m-11h40m	Iniciação à Leitura e Escrita
12h-13h	Almoço				
13h-14h	Recreio orientado e livre				
14h-15h	Escrita e letras	Inglês	Jogos Matemáticos Cidadania Área Projeto	Escrita e letras	Ed. Movimento: 15h-15h30m
15h-16h30m	Ditados Gráficos Desenho Série Dobragens Entrelaçamentos	Conhecimen to do Mundo: Dinamização do tema		Conhecimento do Mundo: Dinamização do tema	Computadores: 15h30m-16h10m
16h30m	Lanche e saída				

### 1.1.5. Relatos Diários

#### Segunda-feira, 26 de setembro de 2011

Neste dia realizou-se uma reunião com as orientadoras do estágio profissional no Museu João de Deus. Esta reunião teve como finalidade estabelecer para que local de estágio e ano iria cada aluno. Serviu também para esclarecimento de dúvidas sobre

o mestrado e passagem de informação, feita pelo diretor da escola e pelos professores cooperantes.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Estas reuniões são, geralmente, muito produtivas, na medida em que nos dão uma visão do futuro período de estágio e nos proporcionam um espaço de partilha de experiências profissionais, sobre as quais devemos refletir. Alarcão (1996) afirma que se adquire conhecimento não só “através de leituras e discussões de ideias acerca da prática e da teoria do ensino, com reflexões sobre a prática vivida, mas também se aprende com o relato da experiência dos outros em situações de troca de saberes.” (p.157)

Estes momentos são também essenciais para a transmissão de informações importantes sobre vários assuntos relacionados com o nosso estágio profissional e com o mestrado.

### **Terça-feira, 27 de setembro de 2011**

A diretora do jardim-escola recebeu-nos no ginásio e conversou connosco sobre o estágio e sobre o mestrado, mostrando-se, assim, disponível para qualquer ajuda.

Quando entrámos na sala, a educadora tinha começado a dar aula com o material estruturado Cuisenaire. Perguntou qual o valor de cada peça e a cor correspondente. Pediu-lhes que criassem uma escada por ordem crescente e, a partir dessa, ensinou a diferença entre números pares e ímpares. A seguir à explicação, pediu para as crianças construírem duas escadas: uma com os números ímpares e outra com os números pares.

Após o intervalo, a professora esteve a dar Cartilha a grupos de 4 a 5 crianças. Entretanto, o resto das crianças ia acabando os trabalhos que tinha na capa de Português, ao mesmo tempo que ia ao quadro praticar a escrita das letras, com a ajuda da professora de apoio. Eu e a minha colega íamos ajudando as crianças no seu lugar.

O dia de estágio terminou com a nossa ajuda no almoço e ainda alguma interação com as crianças no recreio.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Gostei bastante da recepção da diretora do jardim-escola, uma vez que se preocupou em conversar connosco sobre a entrada no mestrado, partilhando também connosco a sua experiência.

Penso que a maneira como a professora deu a noção de par e ímpar foi bastante interessante, uma vez que, através do material, que como todos, tem o objetivo de “representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstratas” (Caldeira, 2009, p.15), as crianças perceberam que os números pares têm de ser formados com, pelo menos, duas peças brancas, concretizando um conhecimento que poderia ser demasiado abstrato para as ditas.

Fez também a ligação com a lateralidade, pedindo sempre para colocarem as escadas ou do lado esquerdo ou do lado direito.

Foi bastante gratificante o facto de a professora nos pedir para ajudarmos as crianças, pois possibilita que as conheçamos melhor e que percebamos as suas dificuldades para que as ajudemos a colmatá-las. É também bastante importante para a minha formação que, tal como Altet (1994, citado por Paquay et al. (2001) refere, “os professores e os formadores adquiriram seu saber profissional “em campo, na ação, por seus próprios meios, através de sua experiência”. O saber profissional oriundo da prática parece-lhes essencial.” (p.32) Assim, esta ajuda que damos às crianças, contribui para uma formação profissional mais completa.

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

Quem ocupou esta manhã de aulas foi uma estagiária de 4.º ano da licenciatura Pré-Bolonha. Começou pela Área do Conhecimento do Mundo, onde explorou o tema da higiene, colocando perguntas sobre o dia-a-dia das crianças, sobre os objetos relacionados com a higiene e mostrando como são. Colocou pasta de dentes nos dedos das crianças, deixando-as cheirar e limpando de seguida.

Enquanto distribuía as caixas com os Blocos Lógicos e as linhas de fronteira, foi cantando a música relacionada com a lavagem dos dentes.

Explorou o material estruturado Blocos Lógicos, perguntando que características diferentes tem este material, definindo o conceito de espessura e especificando as formas geométricas das peças.



De seguida, perguntou para que servia a linha de fronteira; como se chama um conjunto sem nenhum elemento; que nome tem um conjunto que tenha apenas um elemento; como se designa um conjunto que tenha todos os elementos. No fim do exercício colocou o nome dos conjuntos com letra minúscula. Seguidamente fez a reunião dos conjuntos, colocando o sinal e tentando explicar este conceito.

Através das letras móveis lembrou as vogais e os ditongos, chamando ao quadro um aluno de cada vez. De seguida, contou uma história alusiva a estas letras complementando-a com imagens de animais. No fim cantou uma música relacionada com as vogais e pediu para realizarem uma proposta de trabalho.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na Área do Conhecimento do Mundo, a temática explorada foi a higiene. Este tema é de grande importância na educação pré-escolar, pois é nesta fase que a criança cria os seus hábitos e começa a cuidar de si própria mais autonomamente. Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) definem que a higiene faz parte “do dia a dia do jardim de infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e compreender as razões por que lava as mãos antes de comer.” (p.84)

Na aula do Domínio da Matemática, foram explorados os conjuntos, com o material Blocos Lógicos. Esta manipulação do material tem diversos objetivos, como “contagens; cálculo mental; teoria de conjuntos; diagramas de Venn; reunião de conjuntos; comparação de cardinais”, e desenvolve uma série de capacidades e destrezas, estando entre elas a “coordenação motora; raciocínio lógico; atenção; concentração; cálculo mental; comparação de cardinais; noção de pertença; noção de subconjuntos; intercepção e reunião de conjuntos” (Caldeira, 2009, p.385), o que demonstra que este material se revela bastante completo.

Para complementar a aula de Dinamização de Cartilha, a minha colega cantou uma música alusiva ao tema. Para o ser humano “a música é única”, tal como as outras artes: “é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos”. Assim, através da música, as crianças “são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada” e simultaneamente “aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida.” (Gordon, 2000, p.6) O facto de as crianças terem tido a oportunidade de cantar revelou-se, também, um estímulo para a sua motivação em relação à aula.

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

A professora iniciou a sua aula com o treino da escrita dos algarismos no quadro e no lugar por parte das crianças, ao mesmo tempo que ia chamando grupos de crianças para dar Cartilha.

De seguida, deu uma aula usando as Calculadoras, onde começou por introduzir a regra que determina que apenas se pode usar uma peça, neste caso um botão, em cada casa. Escreveu também no quadro os valores de cada casa. A aula desenvolveu-se com a professora a colocar questões de maneiras diferentes que levassem as crianças a realizar adições, completando sempre com a explicação e indicação no quadro. Sempre que a professora utilizava a estratégia de representar um número e de questionar os alunos sobre que número era esse, pedia-lhes que explicassem o raciocínio que tinham utilizado.

No fim, pediu-lhes que representassem um número à escolha, que o dissessem e explicassem.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Gostei muito do material que a professora utilizou, uma vez que nunca o tinha visto e percebi que desenvolve muito o raciocínio das crianças, em termos concretos e abstratos, e possibilita uma introdução à multiplicação, para além de ser mais um estímulo lúdico para as crianças aprenderem Matemática.

Concluí que a professora pedia sempre às crianças para explicarem o seu raciocínio, o que desenvolve o seu vocabulário, a sua interpretação das situações problemáticas, assim como possibilita a partilha entre as crianças. Considero, assim, este material bastante rico, pois, de acordo com Caldeira (2009), com ele:

(...) a criança: a) aprende a seleccionar, decidir, descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema; b) realiza a compreensão dos números e da numeração; c) reconhece a compreensão do sentido do número e das operações, d) efectua o cálculo com números realizando operações; e) desenvolve o cálculo; f) resolve situações problemáticas. (p.347)

Considero bastante importante ter em atenção as crianças que estão a aprender a lição de Cartilha. No entanto, é igualmente essencial o cuidado que se deve ter com o resto das crianças, pois, segundo Ruivo (2009), “no seu lugar e de uma forma mais individualizada e autónoma, a criança tem uma capa com os registos

escritos das suas diferentes actividades” (p.133), mantendo-se assim tranquila, em constante aprendizagem, sem perturbar os colegas que estão a aprender a lição.

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

A educadora deu uma aula de Dinamização da Cartilha para nos demonstrar uma forma de explorar esta área. Assim, foi apresentando várias palavras diferentes, explorando-as de diversas maneiras. Analisou a noção de vogal, noção de sílaba, a contagem de sílabas, as diferentes maneiras de ler o “a” e o significado de algumas palavras.

De seguida, as crianças estiveram a treinar a escrita das letras no lugar e no quadro, com a nossa ajuda, e a acabar trabalhos. Eu estive a tentar ajudar um dos alunos na aprendizagem das vogais, com a ajuda de letras móveis, pois parecia ser o único que ainda não as sabia.

A seguir ao intervalo, a educadora deu aula com o material estruturado Calculadores Multibásicos onde reviu as regras básicas deste material, e jogou ao jogo da torre, neste caso do 3, pois era a torre mais alta. No fim, pediu a uma criança para ler a placa por cores.

Depois de arrumarem as caixas com o material, foram continuar o treino da escrita dos algarismos, com a nossa ajuda, no quadro e no lugar.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A maneira como a professora fez a Dinamização de Cartilha foi bastante produtiva, pois é essencial que as crianças não se sintam pressionadas para aprender sempre da mesma forma, estimulando assim, ludicamente, a sua aprendizagem. Ruivo (2009) diz ainda que “em interação e na posse das novas tecnologias o aluno consegue de imediato animar a sua leitura com imagens e jogos que lhe proporcionam uma leitura ainda mais dinâmica e divertida.” (p.342) Percebi também que é igualmente importante a aprendizagem em grupo, e não só individual, uma vez que se cria um ambiente de partilha entre as crianças.

Uma vez que me foi dada a possibilidade de estimular a aprendizagem das vogais com uma criança, percebi que em alguns casos é necessário recorrer a diversos recursos para que a criança adquira a aprendizagem pretendida. Estanqueiro (2010) defende que “os professores competentes e dedicados” pretendem “despertar

em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação.” (p.11) Assim, as letras móveis revelaram-se um material lúdico, apelativo, e um complemento valioso para uma aprendizagem motivadora.

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

Quem ocupou esta manhã de aulas foi uma estagiária de 4.º ano da licenciatura Pré-Bolonha. Iniciou a sua aula com o tema da família, perguntando a algumas crianças quem vivia nas suas casas. À medida que as crianças iam entrando, a estagiária ia-as contextualizando e integrando na aula.

De seguida apresentou uma árvore genealógica feita de velcro com imagens, representando os graus de parentesco. Foi explicando cada grau de parentesco, tendo como elemento principal a imagem de uma criança à qual deu um nome.

Seguidamente passou para aula de Matemática, começando por distribuir o 3.º e 4.º Dons de Froebel, fazendo perguntas sobre este material. Começou por pedir às crianças para construírem a sala de jantar, ao mesmo tempo que o foi fazendo numa mesa alta com o mesmo material, mas de dimensões maiores. O resto da aula desenvolveu-se com uma história, onde a estagiária envolveu algumas situações problemáticas. No fim, pediu para fazerem a construção da mobília do quarto através da que já tinham, sem a destruir.

A seguir ao intervalo, deu a aula de Dinamização de Cartilha. Começou por colocar as letras “m” e “l” no quadro e, juntamente com as crianças, construiu a palavra “família”. Esclareceu o conceito de vogal e pediu que contassem as existentes na palavra. Para terminar, perguntou o nome da única consoante que conheciam: o “f”. E pediu uma palavra que começasse com esta letra. Distribuiu uma ficha de consolidação da matéria e deu Cartilha a um grupo de crianças escolhido pela professora.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Conhecimento do Mundo, a minha colega explorou o tema da família, começando por dialogar com os alunos sobre as pessoas que viviam nas suas casas. Assim, segundo Catita (2007), foi ajudando os alunos a “conhecer os diversos membros da Família”, bem como “conhecer os termos básicos associados ao conceito de Família.” (p.20) O mesmo autor refere que se deve “trabalhar o conceito de família

alargada, isto é, avós, tios e primos, através da ideia da árvore genealógica.” (p.21) Concordando com este autor, a minha colega construiu uma árvore com os alunos, usando um material apelativo.

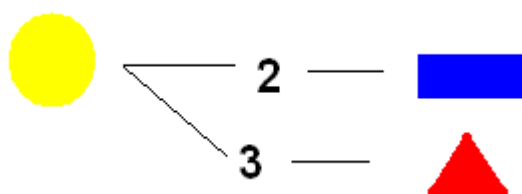
Na aula de Dinamização de Cartilha, a minha colega de estágio explorou os conhecimentos das crianças em relação às letras. Segundo Lurçat (citada por Condemarín & Chadwick, 1987), “aprender a escrever é aprender a organizar certos movimentos a fim de reproduzir um modelo. Constitui o resultado de uma conjugação entre uma atividade visual de identificação do modelo caligráfico e uma atividade motora de realização do mesmo.” É necessário, por isso, que a criança controle os seus movimentos e reconheça aquilo que está a desenhar, uma vez que “as possibilidades de coordenação e freio dos movimentos devem estar suficientemente desenvolvidas para responder às exigências de precisão na forma das letras e à rapidez de execução. Estes componentes do controle são resultantes de interações cinestésicas e visuais” (p.23) que podem ser treinadas através de diversos exercícios, como por exemplo a construção de palavras no quadro através de letras móveis.

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

A professora iniciou o dia, relembrando todas as letras até ao “b”, pela ordem da Cartilha, juntamente com os ditongos. De seguida, treinaram a escrita no quadro e no lugar com a nossa ajuda, enquanto a professora dava Cartilha aos grupos de crianças.

Depois do intervalo, a professora deu uma aula com o material estruturado Blocos Lógicos. Começou por relembrar as características deste material e pediu a algumas crianças para explicarem o conceito de forma quadrangular ou triangular, por exemplo.

Seguidamente pediu para duas crianças escolherem uma peça e fazerem a sua descrição aos colegas, perguntando-lhes quais as diferenças entre uma e outra. Para mostrar este exercício foi pondo as peças no quadro, construindo, com elas, um esquema (figura 1). Continuando o exercício e o esquema, foi pedindo peças que



*Figura 1 – Esquema dos Blocos Lógicos*

mudassem três e quatro características em relação à primeira.

Passando para outro exercício, disse às crianças que ia fazer uma sequência com duas características: a cor e a forma. Depois de verificar que todas as crianças conseguiram perceber e acompanhar o exercício, passou a fazer outros com mais características e juntando, também, desenhos no quadro. Para terminar a aula, fez algumas perguntas de cálculo mental com as peças que estavam no quadro.

A professora pediu para as crianças arrumarem as caixas, lembrando-lhes para não misturarem as peças que tinham emprestado para o exercício.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

É nesta faixa etária que as crianças começam a aprender a escrever, sendo portanto bastante importante todo este treino que a professora propõe à criança através dos seus cadernos de escrita. Esta aprendizagem é um processo longo e lento e, portanto, tal como refere Barbeiro e Pereira (2007), “a complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que constitua objecto de ensino desde o início da escolaridade” (p.10), mostrando-nos assim como é relevante esta aprendizagem no Grupo dos 5 anos.

Considero o material estruturado Blocos Lógicos muito apelativo para as crianças pelas suas características, assim como bastante pedagógico, visto que “permite a realização de actividades aliciantes e diversificadas” que promovem a construção de “conceitos de lógica, indispensáveis à compreensão de noções básicas e fundamentais.” (Damas, Oliveira, Nunes e Silva, 2010, p.13) Desenvolve também o cálculo mental e ainda a memória, visto que, neste caso, as peças foram misturadas no quadro.

Quando se trabalham as sequências com este material, é notório o entusiasmo das crianças para descobrirem a solução. Segundo Caldeira (2009), trabalhando as sequências com este material estimulam-se a “coordenação motora; percepção da forma, da cor, do tamanho e da espessura; raciocínio lógico; seriar.” (p.375) Assim, não só é estimulada a aprendizagem como o prazer pela Matemática.

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

Após a chegada de todas as crianças, a professora distribuiu os cadernos de escrita e nós ajudámo-las a treinar a escrita, tanto no quadro como no lugar.

A seguir ao intervalo, a professora deu uma aula com o 3.º e 4.º Dons de Froebel, a que a diretora pedagógica assistiu. A aula foi iniciada com perguntas sobre o material estruturado apresentado.

De seguida pediu que construíssem a mobília do quarto e, começando pelas mesas-de-cabeceira, colocou algumas questões de cálculo mental; explorou a noção de par e ímpar; e analisou a relação entre quantidades.

Perguntou que outra construção é que conheciam e pediu-lhes que começassem a fazê-la. A partir da mobília da sala, a professora explorou os mesmos conceitos matemáticos já estudados na construção anterior.

De seguida, ensinou uma construção nova: a ponte baixa. Para isso, foi demonstrando passo a passo, desenhando as peças no quadro, de maneira que as crianças conseguissem perceber e reproduzir.

Depois de todas as crianças arrumarem o material, a professora introduziu e explicou a diferença entre linha reta e linha curva e, simultaneamente, linha aberta e fechada, assim como o conceito de linha mista. Pediu para resolverem a proposta de trabalho sobre esta matéria, ao mesmo tempo que ia chamando as crianças que ainda não tinham ido à Cartilha.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Assistimos à avaliação do desempenho da professora, por parte da diretora pedagógica do Pré-Escolar, o que nos demonstrou a importância de continuarmos a ser avaliadas quando já formos docentes. Assim, como refere Simões (2000), “o principal efeito do processo de avaliação é o fornecimento de informação sobre o desempenho tendo em vista o desenvolvimento, o crescimento e a melhoria.” (p.53)

O material estruturado utilizado nesta aula é uma mais-valia por variadíssimas razões. Entre elas, destaco o grande desenvolvimento da motricidade fina que proporciona, pois, especialmente para a construção da ponte baixa, é necessário que a criança esteja extremamente concentrada e tenha esta habilidade bem desenvolvida. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos.” (p.59) Assim, este material ajuda o educador a desenvolver, entre outras coisas, a motricidade fina, tão necessária nesta faixa etária.

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

Neste dia, a professora deu uma aula com o material estruturado Tangram, começando por perguntar que peças existem neste material e se são todas do mesmo tamanho. Para levar as crianças a reconstruírem o quadrado completo do Tangram foi contando uma história e pediu a uma criança de cada vez para colocar uma peça no quadro até chegar ao quadrado final. No fim de todos construírem, a professora pediu-nos que os ajudássemos a passar os contornos do Tangram para uma folha, de modo a poderem pintá-lo peça a peça.

Pedimos à professora para acompanhar as crianças à aula de Cerâmica. Os professores apenas fizeram a sua apresentação, e deixaram-nas brincar livremente com o barro, uma vez que era a sua primeira aula.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Gostei bastante da aula que a educadora deu com o Tangram, pois todas as crianças estavam entusiasmadas com a história e o material em si. Percebi também que este material dá a possibilidade de “realizar uma enorme variedade de actividades que implicam o desenvolvimento do sentido espacial e criativo dos alunos.” (Damas et al., 2010, p.137)

Segundo Santos (citado por Branco, 2000), “nas primeiras idades, aquilo que seria mais natural e espontâneo nas crianças seria a utilização das matérias plásticas, como o barro, (...) de uma maneira tanto ou quanto anárquica como experiência de manipulação de matérias.” (p.157) Concordando com este pensamento, considero que a Cerâmica é uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, na medida em que a deixa explorar livre e criativamente o material.

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

O dia começou com o treino da escrita das letras no quadro e no lugar, ao mesmo tempo que algumas crianças iam à Cartilha com a professora. Esta pediu também a algumas crianças para escreverem, apenas apelando à sua memória, as vogais, os ditongos, as consoantes que já conheciam e ainda pequenas frases.

De seguida, a professora deu uma aula com o material estruturado Geoplano, começando por inquirir os alunos acerca dos conhecimentos que têm sobre o material.



Seguidamente pediu para moldarem a forma geométrica que quisessem, para a dizerem e explicarem, assim como contarem os espaços de um dos lados da figura.

Após ter pedido para limpar o Geoplano, delineou uma linha vertical para o dividir em dois retângulos iguais, tendo aproveitado para explicar a diferença entre vertical e horizontal. A seguir pediu para construírem um quadrado e um retângulo com medidas específicas, estimulando também a lateralidade. Depois de delinearem estas duas formas geométricas e de a professora ter corrigido, pediu que fizessem a simetria do outro lado da mediana.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Gostei, especialmente, do facto de a educadora pedir aos alunos para escreverem aquilo que já sabiam, apenas apelando à memória, em vez de copiarem, como tinham feito até aqui. Segundo Sanches (2001), “sem memorizar não se consegue relacionar.” Esta é uma “actividade fundamental no desenvolvimento das aprendizagens.” (p.54) Notou-se que os alunos se entusiasmaram com este desafio e que tentaram corresponder o mais corretamente possível, desenvolvendo, assim, a capacidade de memorização e percebendo onde tinham mais dificuldade.

Na aula de Matemática, a educadora usou o material estruturado Geoplano. Segundo Damas et al. (2010), este material tem “uma determinada disposição, de modo a que se possam prender elásticos, de cores variadas, o que torna o material não só mais aliciente como também proporciona uma maior objectividade na exploração dos conteúdos programáticos.” (p.87) Com este material trabalhou diversos conceitos, como a simetria, a diferença entre horizontal e vertical, as figuras geométricas, assim como várias noções, entre elas a lateralidade.

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

O dia começou com o treino da escrita dos algarismos. Eu estive, especialmente, a ajudar uma das crianças que ia mais avançada, pois os exercícios que esta tinha de fazer requeriam, já, a leitura do enunciado.

A seguir a professora pediu-me que desse uma aula-surpresa de Dinamização de Cartilha, escolhendo algumas palavras móveis. Para captar a atenção das crianças comecei por perguntar se todos sabiam o meu nome. De seguida, apenas fiz a leitura preparatória das palavras móveis que tinha escolhido.

Após o intervalo, a professora fez a avaliação da construção da mobília do quarto e da sala com o 3.º e 4.º Dons de Froebel, o que impossibilitou que ajudássemos as crianças.

Seguidamente, a professora pediu à minha colega de estágio para dar uma aula-surpresa de Dinamização de Cartilha com as outras palavras. Ela começou, também, por perguntar se todos sabiam o seu nome, passando depois a apresentar a palavra “batata”. Nesta palavra ela questionou-os sobre a leitura dos 3 “a” e pediu que formassem uma frase, após terem feito a sua leitura. De seguida apresentou a palavra “loja” e inquiriu-os sobre o conceito de vogal. Com a palavra “uva” fez a leitura preparatória. A seguir apresentou a palavra “ali” e deu a regra que explica porque é que a sílaba tónica é a última. Para terminar apresentou a palavra “pai” e ajudou a criança a ler, fazendo o jogo do ditongo “ai”.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a professora fez a avaliação de duas construções com o material 3.º e 4.º Dons de Froebel. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), avaliar é “uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem.” (p.338) Esta avaliação é importante, na medida em que faz parte do “processo de ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo) e desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (porque está num sistema).” (Zabalza, 2000, p.222)

Neste dia, a professora pediu que déssemos aulas-surpresa, sem que soubéssemos que as mesmas seriam apenas para treino. Pacheco (1995) refere que o estágio tem “muita utilidade prática”, uma vez que permite “uma integração na escola e a aquisição de um conhecimento prático relativamente aos alunos e de um conhecimento contextual que se prende com a planificação, com conteúdos do programa, com a aplicação das regras de avaliação” (p.164), entre outras coisas. Assim, o facto de a educadora nos dar a oportunidade de treinarmos a nossa futura profissão revelou-se bastante gratificante para a nossa formação profissional.

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

Algum tempo depois de entrarmos na sala, a professora da Prática Supervisionada pediu que nos chamassem para irmos assistir a uma aula-surpresa de um colega que estava a terminar o mestrado, na sala do 1.º ano B. Não chegámos a tempo de ver a aula desde o princípio. Ainda assim, percebemos que as crianças estavam a meio da construção da mobília do quarto com o 3.º e 4.º Dons de Froebel. Através desta construção o colega de estágio desenvolveu o cálculo mental, e quando o complicou representou-o graficamente no quadro.

Seguimos a professora da prática supervisionada, que foi fazer outra aula-surpresa com outra colega que estava a acabar o mestrado, na sala do 4.º ano B. A esta aluna foi pedido que desse os graus dos adjetivos. A aluna começou por ler um texto sozinha e depois foi pedindo às crianças para lerem cada uma, um parágrafo. De seguida fez algumas perguntas de interpretação. No fim da aula pediu a uma das crianças que lhe classificasse a palavra “pequeno” e que a pusesse no grau comparativo de superioridade e no grau comparativo de inferioridade.

O dia terminou com a reunião com todos os professores da prática supervisionada e todos os alunos estagiários presentes neste jardim-escola. Esta reunião teve como objetivo a autocrítica por parte das pessoas que deram as aulas-surpresa e a crítica dos professores que assistiram.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na primeira aula a que assisti, na sala do 1.º ano, utilizando os 3.º e 4.º Dons de Froebel, o meu colega explorou o cálculo mental. Segundo Moreira e Oliveira (2003), “a aquisição de destrezas de cálculo mental promove o desenvolvimento da compreensão numérica ao encorajar a procura de operações mais fáceis baseadas nas propriedades dos números.” (p.259) Posto isto, o meu colega tentou que os alunos desenvolvessem esta competência. Ainda assim, quando teve noção de que o cálculo era mais complicado, fez a representação gráfica no quadro para que os alunos não perdessem a motivação.

Para terminar o dia, reunimos com os professores orientadores da prática supervisionada. Zeichner (1993) fala de algumas atitudes necessárias que o professor reflexivo deve ter, entre elas está “a abertura de espírito” que se refere ao “desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro.” (p.18) O mesmo autor reforça ainda a ideia de que “discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes

têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.” (p.22) Concordando com este autor, considero estas reuniões muito importantes para a nossa formação profissional, uma vez que todas as opiniões que ouvimos contribuem para nos tornar professores reflexivos.

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

Esta manhã de aulas foi ocupada pela minha colega de estágio, que começou por fazer um jogo de mímica com o intuito de acolher todas as crianças que iam chegando.

De seguida, começou pela Área do Conhecimento do Mundo, onde deu o ciclo da água através de uma história. Enquanto contava esta história, fez interdisciplinaridade com a Área de Matemática e foi fazendo perguntas de modo a perceber se todas as crianças estavam a conseguir acompanhá-la.

Para recapitular a história foi questionando as crianças e ao mesmo tempo colocando as imagens correspondentes no quadro. Através da história, deu o conceito de infiltração, precipitação e evaporação e os diferentes estados da água sem ter de mencionar os nomes científicos, complicados para esta faixa etária.

Para terminar e após verificar que toda a gente percebeu a história explicitou o nome de ciclo da água e pediu para concretizarem a proposta de trabalho referente à matéria. Enquanto isso pediu a quatro crianças que demonstrassem através de gestos o que tinham aprendido, representando assim o ciclo da água.

Quando voltámos do intervalo, a minha colega de estágio deu aula sobre a adição e a subtração, tendo para isso começado por introduzir o instrumento que usaria no resto da aula: as maracas. Desenvolveu esta aula usando o instrumento, para tocar o número de vezes que as crianças teriam de memorizar para realizarem as operações. Utilizou um chapéu-de-chuva com duas cores diferentes para referenciar o lado onde colocariam o número de gotinhas que tinham memorizado, estimulando também a lateralidade. Diferenciou a estratégia, pedindo às crianças para serem elas a tocar o instrumento, o que os envolveu mais na aula, e circulou sempre pela sala de modo a verificar se todas as crianças estavam a fazer os exercícios corretamente.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Conhecimento do Mundo, a minha colega de estágio fez questão de recorrer à interdisciplinaridade, interligando esta área com a da Matemática. “Este termo é comumente utilizado para abarcar uma gama de práticas na realidade diferenciadas. No entanto, elas têm em comum a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares.” (Fourez, 2008, p.25) Durante a história, as crianças mantiveram-se sempre atentas e foram sempre respondendo às intervenções da minha colega, demonstrando que a ligação com a Matemática se revelou desafiante e não perdendo, também, o fio condutor da aula de Conhecimento do Mundo.

Na aula de Matemática, a minha colega estimulou bastante a lateralidade, dizendo sempre de que lado do chapéu queria que as crianças colocassem as gotas de água. Segundo Maluf (2008), “é importante que haja argúcia da diferença entre direita e esquerda, é imprescindível também que se tenha noção da distância entre elementos posicionados tanto do lado direito como do lado esquerdo.” (p.27) Assim, todos os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver esta capacidade e de se autocorrigir sempre que a minha colega os advertia para esse erro.

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

Esta manhã foi ocupada pelas minhas aulas. Como forma de acolhimento das crianças que iam chegando, fiz um jogo ao qual dei o nome de “Jogo das Diferenças” em que eu escolhia uma criança para ir lá fora e mudar qualquer coisa nela própria, como, por exemplo, abrir ou fechar o bolso ou desapertar os sapatos. Quando voltasse a entrar, os colegas teriam de descobrir o que elas tinham mudado.

Quando já quase todas as crianças tinham chegado, comecei a minha aula de Conhecimento do Mundo, tendo feito a construção de um puzzle do mapa da Europa no quadro, com a ajuda de uma criança para cada peça. Questionei sobre o que é que este mapa representava e perguntei se alguém sabia onde se situava o nosso país, tendo-o mostrado de seguida.

Posteriormente coloquei no quadro o mapa de Portugal dividido em distritos. Mostrei as três cidades mais importantes do nosso país, evidenciando Lisboa como a mais importante, sendo a nossa capital. Utilizei também este mapa para referir o oceano que banha o nosso país, e Espanha como o país mais próximo do nosso.

Seguidamente coloquei a bandeira de Portugal no quadro e expliquei o significado das suas cores e elementos, recorrendo à História e ao senso comum, tentando assim especificar a informação mais importante e necessária.

Para terminar a aula, pedi às crianças que realizassem a proposta de trabalho que lhes distribuí. Esta consistia na pintura da nossa bandeira consoante uma legenda com letras e ditongos que já tinham aprendido na Cartilha.

A seguir ao intervalo, dei a aula de Matemática. Comecei por apresentar o instrumento musical reco-reco, expus um pouco da sua história, mostrei no mapa de Portugal a região de onde era tradicional e falei sobre os materiais com que era possível ser feito. Com a ajuda de uma pequena história, utilizei este instrumento para as crianças memorizarem o número de vezes que tocava, correspondendo ao número de bandeiras que teriam de pôr onde eu dissesse, trabalhando, assim, a lateralidade. Estes exercícios tiveram como objetivo trabalhar a adição e subtração simultaneamente com a lateralidade. Trabalhei também a noção de par e ímpar e pedi que representassem no quadro algumas indicações, dando a conhecer os sinais de soma, subtração e igual.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Comecei o dia por fazer um jogo, em que explorei a memória visual das crianças. Estas tinham de se lembrar de como estavam os colegas antes de saírem da sala e identificar a diferença após a entrada. Segundo Recasens (1989), através destes jogos o professor pode conseguir “descobrir possíveis perturbações de alguma criança”, e as crianças podem “estimular a atenção visual; deduzir, através da prática, a importância da memória visual; avançar na integração no grupo aula; praticar a formulação de perguntas lógicas.” (p.20) Para além disso, a motivação e o gosto pelo jogo era bastante evidente.

A minha aula teve como tema geral Portugal e a sua localização, pertencendo, assim, à disciplina de Geografia. Segundo Alexandre e Diogo (1990), os objetivos desta disciplina passam por “desenvolver a compreensão, o interesse e o conhecimento, não só dos espaços que lhes estão próximos mas também dos que estão mais longínquos; delinear um quadro globalizante no qual possam situar os fenómenos locais, nacionais e internacionais.” (p.46) Consegui ir de encontro a estes objetivos, tendo localizado especificamente o nosso país.

Para esta localização utilizei dois mapas como recurso. Segundo Spodek e Saracho (1998), as crianças da Educação Pré-Escolar “podem aprender sobre o

mundo que as cerca e começar a interpretar mapas simples.” (pp.328-329) Estes autores referem ainda que “ajudar as crianças pequenas a entenderem a perspectiva de um mapa pode ser difícil inicialmente, pois ele é como uma figura vista de cima.” (p.329) Os mapas podem ser “um recurso dos mais úteis para o processo de ensino-aprendizagem da geografia e do ambiente”, uma vez que, têm “capacidades de comunicação inultrapassáveis pelas restantes formas de linguagem, constituindo, por isso, um instrumento de difusão de informação dos mais eficazes.” (Alexandre & Diogo, 1990, p.80) Este recurso revelou-se bastante útil, na medida em que os alunos conseguiram perceber a posição do nosso país em relação ao mundo, assim como alguns elementos relacionados com esta localização.

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

Esta manhã de aulas foi ocupada pela minha colega de estágio. Começou a aula por mostrar umas estrelas feitas por ela, dizendo que só as daria às crianças que se portassem bem.

Iniciou a aula de Conhecimento do Mundo construindo um sistema solar em papel de cenário, ao mesmo tempo que as crianças o faziam no lugar. Depois de estar todo construído, deu algumas informações sobre os planetas, nomeadamente a razão por que se chama planeta azul ao planeta Terra, e porque é que uns são mais frios ou quentes que outros. Como consolidação da matéria distribuiu uma proposta de trabalho onde as crianças teriam de pintar algumas letras dos nomes dos planetas, consoante a legenda de cores.

A seguir ao intervalo iniciou a aula de Matemática fazendo alguns exercícios de noções espaciais, onde pedia às crianças para colocarem os braços do lado esquerdo, do lado direito, atrás, à frente, em cima e em baixo.

De seguida, distribuiu uma proposta de trabalho onde trabalharia este conteúdo. Lia as indicações dadas na parte de trás da folha e exemplificava no quadro para as crianças fazerem depois no lugar. Estas indicações pediam para a criança colar os planetas numa folha, consoante a indicação espacial, em relação ao sol.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A aula da minha colega teve como tema o sistema solar. Este tema insere-se na ciência da Astronomia. Segundo VanCleave (1993), “esta Ciência inclui informação sobre o planeta em que vivemos – a Terra – e tudo aquilo que nos rodeia no espaço”,

assim como qualquer outra ciência "visa essencialmente os caminhos para a resolução de problemas e para a descoberta da razão pela qual os fenómenos se realizam da maneira como o fazem." (p.15) Concordando com o pensamento desta autora, considero bastante importante o estudo desta ciência, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na aula de Matemática, a minha colega trabalhou as noções espaciais com as crianças. Segundo Maluf (2008), ter estas noções é "saber orientar-se, ir para a frente, para trás, para a direita e à esquerda, para baixo, para cima. Neste contexto a dominância lateral é de grande importância." (p.28) Neste caso, as crianças teriam de colar as imagens dos planetas em determinados sítios, respeitando algumas indicações espaciais. A mesma autora refere que, através destas noções, a criança "tem possibilidade de organizar-se perante o mundo que a cerca, como também de organizar os objectos entre si, de colocá-los em um lugar e de movimentá-los." (p.28) Assim, foi notório o desenvolvimento que este exercício lhes proporcionou.

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

Neste dia, visto ser véspera de feriado, por uma questão organizacional da escola, todas as crianças do Grupo dos 5 anos ficaram juntas na sala da turma B com a professora correspondente, assim como as estagiárias.

A professora dividiu as crianças em grupos, distribuindo-lhes diversas atividades e jogos. Enquanto isso, pediu-nos que a ajudássemos a elaborar material para aulas futuras, como, por exemplo, cortar cartolinas em diversas formas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Estes dias em que as crianças não cumprem o horário previsto e em que praticam diversas atividades diferentes são também importantes, tanto para as crianças como para nós, estagiárias. Segundo Pacheco (1995), "o estágio representa uma viragem significativa no processo de formação de um professor. (...) A realização de um estágio" torna-se "positivo porque permite a aquisição de um conhecimento prático, decorrente do contacto com a escola, com os alunos, enfim, com situações tão distantes da universidade." (p.164) Assim, neste dia, tive a oportunidade de observar como as crianças se relacionam entre si e como se relacionam com a educadora fora do contexto habitual. Simultaneamente, pude relacionar-me mais diretamente com as crianças, a fim de as conhecer um pouco melhor e vice-versa.



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

Uma vez que a professora ainda não tinha chegado à sala e já estavam quase todas as crianças lá dentro, eu comecei por jogar o jogo da mímica, recebendo sempre quem ia chegando.

Quando a professora chegou, começou o treino da escrita das letras com a nossa ajuda, enquanto ia dando Cartilha a grupos de crianças.

Nós pedimos permissão à professora para ir assistir à aula de Cerâmica, que constatámos ser a segunda aula das crianças, em que os professores as deixaram apenas brincar com o barro.

A seguir ao intervalo a professora pediu uma aula-surpresa à minha colega de estágio. Deu-lhe imagens variadas e pediu para dar aula de Dinamização de Cartilha. Começou a aula pela imagem de uma ave, escrevendo a palavra no quadro e perguntando a uma criança como se lê o “e” no fim da palavra. De seguida, colocou a imagem da baleia, escreveu a palavra no quadro e começou a fazer a leitura preparatória com uma criança.

Não consegui observar o resto da aula da minha colega, uma vez que a professora me veio entregar um grupo de imagens e pediu-me para pensar numa aula de Matemática, onde trabalhasse as situações problemáticas e a lateralidade.

Quando a minha colega terminou a sua aula, a professora fez alguns exercícios para acalmar as crianças e introduzir a minha aula.

Eu iniciei a minha aula ditando algumas regras, de maneira a que conseguisse toda a atenção e respeito das crianças.

Assim, através de uma história passada na selva, com um menino mágico, introduzi os animais e as frutas que tinha nas imagens, colocando-lhes algumas situações problemáticas com adição e subtração. Representei graficamente algumas destas operações com a ajuda das crianças. Simultaneamente, introduzi as noções espaciais, utilizando o quadro e um dos animais no centro, como referência. Sempre que possível recorri às crianças para serem elas a colocar as imagens no quadro, a ditar as quantidades para as situações problemáticas e a referir a posição onde queriam colocar a imagem.

Coloquei também uma situação problemática, que envolvia a divisão, ao aluno mais desenvolvido da turma.

Quando a minha aula terminou, a professora reuniu connosco e com todos os estagiários presentes, pedindo-lhes que comentassem as nossas aulas, fazendo-o também de seguida.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

À minha colega de estágio foi pedida uma aula-surpresa de Dinamização de Cartilha. Segundo Ruivo (2009), “João de Deus torna como elemento estruturante fundamental a palavra.” Este método de leitura “estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa.” (p.80) Assim, utilizando as imagens, a minha colega levou os alunos a recordarem as regras e os valores das letras de que necessitavam para ler as palavras.

Na minha aula-surpresa, através de imagens, trabalhei algumas noções espaciais. Uma vez que comecei uma história passada na selva e as imagens que tinha não eram todas relacionadas com este ambiente, decidi apelar à imaginação das crianças, conseguindo assim interligar todas as imagens. Segundo Manso (citado por Araújo, 1988), quando as crianças não podem “interpretar racionalmente o mundo, interpretam-no com todo o pitoresco e todo o imprevisto que a sua imaginação desperta. Tudo lhes parece quadro, panorama deslumbrante e sonho. As suas experiências exacerbam-lhe mais e mais a sede de novidades.” (p.30) Concordando com este pensamento, verifiquei que as crianças estavam bastante entusiasmadas com a aula e com o facto de recorrerem à sua imaginação para poderem participar.

#### **1.2. 2.<sup>a</sup> Secção: Grupo dos 3 anos**

Esta secção respeita ao momento de estágio efetuado no período de 7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011, realizado num jardim-escola João de Deus.

Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 3 anos, dinamizada por uma educadora.

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

Considero pertinente salientar que a informação e dados, que passo a fornecer, foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do Grupo dos 3 anos. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças e encontra-se inserida no Projeto Curricular de Turma.

De seguida, transcrevo a caracterização da turma em questão.

A turma do Grupo dos 3 anos do Jardim-Escola João de Deus é composta por vinte e nove crianças, onze do género feminino e dezoito do género masculino. Todas as crianças têm três anos de idade até 31 de dezembro de 2011.

O grupo está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens e experiências.

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

A sala do Grupo dos 3 anos está dividida em duas. Esta divisão faz-se através de uma estante com gavetas e um arco na parede. O Grupo está dividido em duas turmas, ficando cada uma de um lado da sala. A sala da turma com a qual estagiei tinha três zonas: uma com um tapete e almofadas grandes, outra com mesas e cadeiras e outra apenas com um armário.

No fundo da sala está uma janela grande que ilumina a sala toda. Ao longo da parede perpendicular a essa janela estão os cabides onde os alunos penduram todos os seus pertences assim que chegam à escola. Nesta parte da sala, existe um armário onde a educadora guarda o material. Nesta zona desenvolvem-se diversas atividades como jogos, momentos de leitura, brincadeiras, entre outras. Por vezes a educadora desloca as cadeiras para este espaço com o intuito de dar uma aula mais dinâmica às crianças.

Na zona do meio estão as mesas e as cadeiras onde os alunos desenvolvem os seus trabalhos, em grupo ou individualmente.

Do outro lado da sala encontra-se um tapete com algumas almofadas grandes, onde as crianças podem brincar. Nesta zona está também a secretária da educadora e uma estante com livros para as crianças.

Quando as crianças vão dormir a sesta, após o almoço, as mesas são retiradas e no lugar delas são colocadas as camas. À frente de cada cama está uma cadeira

com uma saca. As sacas têm o nome das crianças, o que as ajuda a saber em que cama vão dormir.

### 1.2.3. Rotinas

As rotinas do Grupo dos 3 anos são iguais às do Grupo dos 5 anos, no que se refere ao acolhimento, ao recreio, à higiene e ao almoço. No entanto, este grupo tem mais uma rotina relativa à sua faixa etária, a hora da sesta. Segundo Quina (1991), “o sono é importante para o crescimento e amadurecimento da criança na primeira fase da sua vida. Muito mais do que para o adulto o sono é para a criança o descanso de milhares de estímulos.” (p.40) A criança recebe estes estímulos durante a manhã inteira, desde que entra na escola, realiza as atividades propostas e se relaciona com os seus colegas e a educadora. A mesma autora refere ainda que “o deitar deve ser um momento regularmente acentuado pela alegria e agrado, em que o adulto conduz com carinho e tranquilidade a criança” (p.43) para a sua cama. O adulto ajuda a criança, sempre que possível, a despir o bibe e a descalçar os sapatos, tentando acalmá-la para que ela descansa e relaxe enquanto dorme.

### 1.2.4. Horário de turma

Em seguida, exponho o horário semanal do Grupo dos 3 anos.

Quadro 3 – Horário do grupo dos 3 anos

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h-9h30m	Partilha de saberes	Acolhimento/ Canções de roda		Música	Acolhimento/ Canções de roda
9h30m-10h	Área de projeto: Estimulação à Leitura				
10h-10h30m	Partilha de saberes	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Ed. do Movimento
10h30-11h	Ed. Movimento	Proposta de trabalho			Iniciação à Matemática
11h-11h30m	Recreio				
11h30-12h	Higiene/Preparação para o almoço				
12h-12h30m	Almoço				
12h30m-14h30m	Recreio (livre e orientado)/Hora da sesta				
14h30m-15h	Higiene/Preparação da sala				
15h-16h	Atividades de arte plástica; desenvolvimento da motricidade fina; jogos orientados; estimulação à leitura; aulas de descoberta				
16h-16h20m	Higiene				
16h20m-17h	Lanche/Saída				

### **1.2.5. Relatos diários**

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

Este dia começou com uma aula-surpresa da minha colega de estágio. A professora da prática supervisionada informou a minha colega de estágio que voltaria ao Grupo dos 5 anos. Antes disso fomos observar outra aula-surpresa que se passou no Grupo dos 4 anos. Esta aula, de luzes apagadas e com uma vela acesa, começou com uma pequena dramatização para levar as crianças a entrar no mundo do imaginário. Consistiu na leitura de uma história juntamente com a sua exploração e alguma interdisciplinaridade com Matemática, fazendo contagem, e terminando com uma canção relacionada com o tema da história.

Entretanto, foi dada uma história à minha colega de estágio para que ela a pudesse estudar durante uns minutos, sabendo que, no fim, teria de dar uma atividade de consolidação a todas as crianças, ao mesmo tempo que daria uma das lições da Cartilha a duas crianças.

A minha colega de estágio leu a história, mostrando as imagens, página a página, depois de ler, e fazendo algumas perguntas sobre a história, assim como interdisciplinaridade com Matemática. De seguida pediu às crianças que fizessem um desenho ao contrário, pois era um dos aspetos referentes à história, enquanto deu a 13.ª lição da Cartilha. Começou por rever como se lia o “e” no fim de palavra, pediu que lessem palavras e fizessem frases com elas e, de seguida, introduziu a regra da sílaba forte, tentando verificar depois se as crianças tinham compreendido.

Após estas duas aulas reunimos com todas as professoras da prática supervisionada, com o intuito de partilhar as críticas do que tínhamos observado.

#### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Durante toda esta manhã assisti a aulas de outros colegas em diferentes faixas etárias. Considero que estas observações também são muito importantes para a minha formação profissional, uma vez que “aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática”, isto porque, “o que o professor sabe de si, dos alunos, da matéria, do curriculum e dos métodos de ensino não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contacto com situações práticas, devidamente ponderadas e reflectidas.” (Pacheco, 1995, p.38)

Depois da observação destas aulas tivemos uma reunião, onde as discutimos e analisámos. Segundo Zeichner (1993), “uma maneira de pensar na prática reflexiva é

encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão”, uma vez que, “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas.” (pp.21-22) Assim, o facto de podermos discutir as nossas aulas com os supervisores da prática pedagógica, com os professores titulares das salas e com os nossos colegas, revela-se uma mais-valia e uma aprendizagem reflexivamente enriquecedora.

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

O dia começou com o acolhimento das crianças feito em forma de círculo no salão. Durante este acolhimento, as professoras cantam, juntamente com as crianças, recebendo afavelmente quem vai chegando.

A educadora pediu-nos ajuda para as levarmos à casa de banho, para que pudesse organizar a sala para a primeira aula. Pediu às crianças para se sentarem nas cadeiras que estavam dispostas em círculo no fundo da sala.

Começou a aula com 1.º Dom de Froebel, questionando as crianças sobre o material de que é feita a caixa. Explorou também os conceitos de “cheia” ou “vazia” e “transparente” ou “opaca”.

De seguida, pediu a uma criança de cada vez para tirar da caixa uma bola e dizer a sua cor, até estarem todas de fora. Colocou, no chão, umas placas de esferovite, pintadas da mesma cor das bolas, e colocou flores das mesmas cores em cima da mesa. Pediu a uma criança de cada vez para pôr a bola de alguma maneira relativamente à placa da cor correspondente, e a outra criança para espetar uma determinada quantidade de flores na placa da cor correspondente. A partir daqui, fez algumas situações problemáticas que envolveram a adição e subtração, assim como explorou as noções espaciais.

Seguidamente leu uma história, explicando-nos que lia uma todos os dias. Quando acabou a história, pediu às crianças para se sentarem nos seus lugares e distribuiu uma proposta de trabalho relacionada com as orientações espaciais. Como algumas crianças acabavam mais rapidamente que outras, pedia-lhes que rasgassem um papel de lustro em bocadinhos, com o intuito de verificar se saberiam rasgar.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a educadora trabalhou com o material estruturado 1.º Dom de Froebel. Segundo Caldeira (2009), este material tem diversos objetivos, estando entre eles a “aprendizagem das cores; estruturação espacial; lateralização” (p.243) e diversas capacidades e destrezas, estando entre elas: “distinguir cores; diferenciar formas; desenvolver os sentidos do tacto, visão, audição; lateralidade.” (p.244) Através das atividades que a educadora realizou com este material, conseguiu trabalhar estas capacidades para atingir aqueles objetivos.

Neste dia, a professora explicou-nos que tentava sempre ler uma história por dia. Segundo Magalhães (2008), “o Educador precisa de induzir hábitos de leitura, pondo o aluno, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes.” (p.62) Bloom (2001, citado por Magalhães, 2008) afirma que a leitura é essencial, para que “os indivíduos mantenham a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações” sobre o mundo que os rodeia. Para a mesma autora “negligenciá-la significaria desprezar o acesso ao conhecimento e a capacidade de reflectir que esta actividade proporciona.” (p.56)

Antão (1997) completa este pensamento, dizendo que a leitura “distrai e dá prazer, forma intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolve a imaginação do leitor, amplia a capacidade crítica, favorece a aquisição de cultura, a autonomia pessoal e a relação social.” (p.13) Esta atividade é dos momentos mais importantes que a educadora oferece aos alunos. Estes demonstram bastante apreço e alegria quando gostam do que estão a ouvir.

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

Começámos este dia ajudando a educadora a registar quais os alunos que sabiam e não sabiam abotoar e desabotoar os botões do bibe.

Após termos ido com as crianças à casa de banho, fomos assistir a uma aula-surpresa, feita por uma aluna da licenciatura Pré-Bolonha, na outra sala do Grupo dos 3 anos. Foi-lhe pedido que fizesse a Estimulação à Leitura de uma história onde ela começou por apresentar a capa e o título. De seguida leu a história, fazendo algumas perguntas relacionadas com a mesma, completando com perguntas de interpretação após a leitura. Por fim, cantou uma música relacionada com o animal da história e voltou a fazer mais perguntas de interpretação.

Depois, enquanto algumas crianças foram para a aula de Cerâmica, outros ficaram nas suas mesas a realizar um trabalho de Expressão Plástica relacionado com o dia de S. Martinho.

Nós, estagiárias, fomos assistir à aula de Cerâmica onde os professores apenas pediram às crianças que tentassem moldar castanhas, ligando esta atividade ao presente dia.

Quando voltámos de Cerâmica, seguimos as crianças até à aula de Expressão Físico-Motora, onde a professora começou por fazer exercícios de corrida e andamento. Distribuiu uma bola a cada criança e pediu alguns exercícios, utilizando-a. Quando voltámos para a sala ajudámos as crianças a vestirem-se.

Seguidamente fomos assistir à reunião com todos os professores da prática supervisionada e com todos os alunos estagiários presentes neste jardim-escola. Esta reunião teve como objetivo a partilha de comentários e experiências sobre as aulas-surpresa dadas pelas alunas escolhidas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Uma das atividades que desenvolvemos neste dia com as crianças foi a verificação de quem sabia abotoar e desabotoar o bibe. Cuenca e Rodao (1988) nomeiam alguns conceitos que a criança deve assimilar. Entre eles estão o “abotoar-se/desabotoar-se”, sendo que “a melhor maneira destas actividades chegarem a ser dominadas pela criança, é permitir que as realize o mais rápido possível, de início com a ajuda do adulto, mas de forma que pouco a pouco as faça sozinha.” (p.41) Assim, esta atividade revela-se importante nesta faixa etária para que se comece a desenvolver a motricidade fina, capacidade muito necessária nos próximos anos da vida de uma criança.

Neste dia, observámos também a aula de Expressão Físico-Motora. Segundo Maluf (2008), esta expressão “é uma componente imprescindível para a formação da personalidade da criança. É o perfil relativamente completo e diferenciado que a criança tem do seu próprio corpo, da sua própria pessoa.” A criança sente-se bem “à medida que conhece o seu corpo e pode utilizá-lo para movimentar-se e agir.” (p.26) Revelando-se, assim, para além de lúdico, um momento extremamente importante. Santos (citado por Branco, 2000) refere ainda que “não devemos considerar a educação física como um fim, mas como um dos meios de formação cultural humana” (p.166), uma vez que faz parte de todas as aprendizagens de que a criança necessita para ter um desenvolvimento equilibrado.



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

Este dia de estágio começou com o acolhimento das crianças em roda. Pouco tempo depois das 9 horas, o Grupo dos 3 anos foi para a sala para se preparar, com a nossa ajuda, para a aula de Expressão Físico-Motora.

De seguida a educadora pediu-nos para afiarmos lápis de cera, com o objetivo de utilizar as aparas para uma proposta de trabalho.

Enquanto nós afiámos os lápis, a educadora deu uma aula de Matemática, em que ia contando uma história, desenhando alguns elementos no quadro e realizando ao mesmo tempo algumas operações, com a ajuda de botões.

Seguidamente levámos as crianças para o ginásio e, quando a aula de Expressão Físico-Motora terminou, fomos buscá-los. Na sala, vestimo-los e preparámo-los para o almoço.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a professora explorou as situações problemáticas com as crianças, utilizando, para isso, materiais manipuláveis, neste caso não estruturados. Reys (1971, citado por Matos & Serrazina, 1996) "define materiais manipuláveis como «objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objectos reais que têm aplicação do dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia»." (p.193) Matos e Serrazina (1996) completam esta definição dizendo que "os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa." (p.193)

Segundo Antunes (1998), a criança "entenderá melhor os números, as operações matemáticas e os fundamentos da geometria se puder torná-los palpáveis. Assim, materiais concretos como moedas, pedrinhas, tampinhas, conchas, blocos, caixas de fósforos, fitas, cordas e cordões fazem as crianças estimular seu raciocínio abstrato." (p.71) Assim, os botões revelaram-se um bom material para que as crianças conseguissem concretizar os cálculos que necessitavam fazer para resolver as situações problemáticas.

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

Quando levámos as crianças para a sala, vestimos-lhes os casacos e organizámo-las no comboio, pois tínhamos de as levar para o autocarro que estava à porta da escola.

Dentro do autocarro, eu fui a cantar algumas músicas e a conversar com as crianças até chegarmos ao teatro Tivoli.

Quando pudemos, entrámos na sala onde se iria desenvolver a peça: “Canela, ovos e verdade – A receita da amizade” de Ana Rangel e João Ascenso. Após a peça ter acabado, fomos de volta para a escola.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, apenas acompanhámos as crianças numa visita de estudo. Segundo Guedes e Moreno (2002), “a visita (...) é uma experiência extremamente enriquecedora para os alunos, aumentando o nível de aprofundamento da matéria escolar e da cultura geral” uma vez que “funciona como meio de motivação, estímulo à imaginação e estabelece ligações emocionais com os objectos ou ideias, consolidando conhecimentos.” (p.11) Esta motivação e estímulo foram notórias na reação das crianças à visita de estudo e ao teatro, especificamente.

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

Quando levámos as crianças para a sala, ajudámo-las a prepararem-se para a aula de Expressão Físico-Motora. Enquanto algumas ainda iam chegando e preparando-se, eu fiquei no chão com o resto das crianças a cantar e a fazer jogos.

De seguida, as duas turmas juntaram-se para ensaiarem o que iriam fazer para a Festa de Natal.

Quando terminaram, foram para a aula de Expressão Físico-Motora, onde a professora avaliou se as crianças sabiam chutar uma bola para a baliza, e com que pé chutavam.

Enquanto os vestimos, a minha colega de estágio foi-se sentando no chão com as crianças que já estavam despachadas, e contou uma história. Quando terminou a história colocou algumas questões de interpretação, apelando à experiência e

quotidiano de cada criança. No fim cantou também algumas músicas relacionadas com o tema da história.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, gostava de evidenciar a importância do jogo, pois foi assim que começou este e muitos outros dias. Quando a professora precisava de fazer alguma coisa, pedia-nos que fizéssemos alguns jogos com as crianças. Segundo Antunes (1998), antes dos seis anos de idade, o desenvolvimento mental da criança, “segundo Piaget, pode ser sensivelmente estimulado através de jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e através das mesmas as crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com outras crianças.” (p.73) Spodek e Saracho (1998) complementam esta ideia, dizendo que “uma ampla gama de jogos pode ser usada com turmas de primeira infância. Alguns deles são orientados somente para o movimento físico; outros requerem poucos movimentos, mas uma grande dose de atenção para a solução de problemas.” (p.223) Assim, sempre que pude, diversifiquei os jogos que realizava com as crianças com o intuito de proporcionar oportunidades para desenvolver diferentes capacidades.

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

Quando levámos as crianças para a sala, ajudámo-las a prepararem-se para a aula de Expressão Físico-Motora.

De seguida, a educadora leu uma história que falava das profissões, tendo aproveitado para conversar com os alunos sobre as profissões dos pais.

Seguidamente deu uma aula com o material estruturado Blocos Lógicos onde explorou as diferenças entre as peças, e se fez a descrição, por parte das crianças, duma peça à escolha, executando também alguns cálculos.

Na aula de Expressão Físico-Motora assistimos apenas ao fim da aula, onde as crianças estavam sentadas a cantar músicas ao som de um CD, e ao retorno à calma, que consistiu no deitar no chão com a cabeça nas mãos, ao som de uma música mais calma.

Quando a aula acabou, voltámos para a sala e ajudámo-los a vestirem-se para irem à casa de banho e almoçar.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

A história que a educadora leu neste dia falava das profissões. Segundo Catita (2007), “ler com as crianças, livros que abordem as diferentes profissões, acompanhando a leitura com exemplos de imagens que abranjam as diversas profissões” (p.54) é uma estratégia favorável para a abordagem deste tema. O mesmo autor refere que “numa primeira fase, deverão ser exploradas algumas profissões e trabalhos no que respeita ao que os mesmos comportam (actuações, ferramentas, etc.), bem como os seus objectivos finais.” (p.53) O diálogo que a educadora teve com as crianças passou por estes assuntos, assim como estimulou a partilha de experiências entre os alunos.

Na aula de Matemática, a educadora usou o material estruturado Blocos Lógicos. Antunes (1998) refere que existem diversas atividades que se podem fazer com este material. Dá especial atenção às seguintes: “1. Promover o reconhecimento do material; 2. Estimular a classificação das peças; 3. (...) estimular a composição e decomposição das peças; 4. (...) estimular comparações simultâneas.” (pp.108-109) A educadora cumpriu estas quatro etapas ao trabalhar com este material.

Damas et al. (2010) referem-se a estas etapas dizendo que “o registo organizado de objectos de acordo com as suas propriedades é muito importante, na medida em que o uso de esquemas com objectos reais permitirá a compreensão das suas estruturas”, o que, mais tarde, leva “à resolução de situações abstractas e auxiliará na organização de dados e interpretação de enunciados.” (p.14) Deste modo, este material revela-se um ótimo instrumento de trabalho para qualquer educador que queira desenvolver, entre outras coisas, o raciocínio lógico-matemático.

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

Quando levámos as crianças para a sala, a educadora esteve a marcar as faltas e as presenças, pedindo sempre a participação das mesmas.

De seguida leu a história “João porcalhão”, estimulando a intervenção das crianças para dizerem as frases repetidas ao longo da história.

Seguidamente deu uma aula de Introdução à Matemática, onde utilizou umas flores feitas de cartolina, para fazer perguntas sobre as suas cores, para realizar alguns cálculos, e ainda explorar as noções espaciais. Aproveitando o material, realizou interdisciplinaridade, perguntando o nome dos constituintes das flores.

Antes do almoço, a educadora fez um ensaio de Natal juntamente com a outra turma e respetiva educadora.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a educadora utilizou um material não estruturado para desenvolver o conceito da cor e alguns conceitos referentes às noções espaciais. Cuenca e Rodao (1988) referem que a cor é um conceito abstrato e portanto é benéfico começar a “aprendizagem das cores relacionando cada uma delas com cores de coisas muito familiares à criança e, por sua vez, representativas de cada cor. Esta forma de aprender as cores ajuda muito a criança a identificar e recordar cada cor.” (p.52). Assim, foi notória a preocupação da educadora em relacionar as cores das flores com as cores dos objetos existentes na sala.

Estes mesmos autores, referindo-se às noções espaciais, dizem que é importante “compreender e dominar alguns conceitos referidos ao espaço, para conseguir o sentido de orientação no mesmo.” (p.55) Ou seja, através destes conceitos espaciais que desenvolvemos com as crianças, possibilitamos-lhes que se orientem com mais facilidade. Isto foi notório durante toda a aula.

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

Após o acolhimento de algumas crianças no salão, fomos para a sala, onde as preparámos para a aula de Expressão Físico-Motora.

A educadora pediu a uma das minhas colegas de estágio que desse aula-surpresa de Estimulação à Leitura. Ela leu a história “O rato Renato não quer que a mãe vá trabalhar”, explicando ao mesmo tempo as imagens do livro. Estimulou a participação das crianças, pedindo-lhes para repetirem como é que o rato se sentia.

Depois, fez algumas perguntas de interpretação relacionadas com o que tinha acabado de ler e alusivas às imagens.

Visto que a sua aula estava a ser apenas para metade da turma, uma vez que a outra metade tinha ido para a aula de Cerâmica, quando estes voltaram, eu e a minha outra colega de estágio fizemos o jogo do silêncio e de gestos, para que não interrompessem a aula.

Seguidamente, levámos a metade que faltava para a aula de Cerâmica, onde apenas brincaram com o barro, sem orientação.

Depois foram todos para a aula de Expressão Físico-Motora e, quando voltaram para a sala, cantámos algumas músicas com eles, enquanto o resto das crianças se vestia.

As educadoras levaram as crianças para o recreio, de modo a tirarem uma fotografia de grupo, e algumas individuais. E ainda brincaram um pouco, para depois irem almoçar.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Durante a leitura do livro, a minha colega fez questão de cativar a atenção das crianças, pedindo-lhes que participassem. Segundo Contente (1995), “o aluno, ao reagir de forma favorável à leitura, e sendo cativado cada vez mais para esta actividade, começa a aperceber-se da estrutura do texto, a nível lexical, semântico e sintáctico.” (p.27) Isto é muito importante para formar futuros leitores. Magalhães (2008) completa este pensamento, dizendo que a audição destes contos “lidos ou contados pelo Educador, pode ajudar a construir futuros leitores de narrativas, de quaisquer narrativas (literárias ou não)”, uma vez que, as crianças de “3 a 6 anos que os escutem percebem o enredo – o que lhes dá segurança e torna a audição de histórias um acto gostoso; habituam-se a conviver com, e a apreender, noções como personagem, acção, espaço e tempo” (p.63), fazendo assim com que a criança aprecie a audição da leitura e, posteriormente, a leitura feita por si própria.

Destaco, também, o facto de termos ficado com as crianças a cantar algumas músicas, pois acho que é um momento importante e gratificante para as crianças. Segundo Weinberger (1996, citado por Jensen, 2002), “cantar é um bom estímulo para o cérebro, um meio para promover tanto a competência musical como um desenvolvimento global.” (p.64) Assim, através de algumas canções, conseguimos ajudar a desenvolver, para além do canto, outras capacidades e, simultaneamente, despertámos uma alegria evidente nas crianças.

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

Após o acolhimento das crianças em roda, no salão, levámo-las para a sala e ajudámo-las a prepararem-se para a aula de Expressão Físico-Motora. As crianças que já estavam despachadas vinham sentar-se no tapete, ao pé de mim, onde eu lhes

ensinei o jogo do bichinho. Este jogo consistia em cantar uma música, enquanto uma das crianças estava no meio com os olhos fechados e, quando parássemos de cantar, teria de adivinhar qual o colega que eu tinha escolhido para dizer “miau”.

De seguida a educadora pediu à minha colega para dar aula-surpresa de Estimulação à Leitura. Esta leu a história “A que sabe a lua”, pedindo ajuda às crianças para irem colocando as imagens dos animais na cartolina.

No fim da leitura fez alguns cálculos, algumas perguntas estimulando as noções espaciais, e ainda um jogo de mímica, onde as crianças teriam de imitar os animais para que os outros colegas adivinhassem.

Quando a aula acabou, a educadora pediu às crianças que se sentassem nas mesas para realizarem uma proposta de trabalho, que consistia na picotagem de uma bola de Natal.

Seguidamente foram para a aula de Expressão Físico-Motora.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

O jogo, ao qual dei o nome de “jogo do bichinho”, visa desenvolver a memória. Para Vigotski (1998), na Educação Pré-Escolar, “a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções. A análise mostra que o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória.” Para esta, “pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação. Nunca o pensamento tem uma correlação tão alta com a memória como na idade precoce, quando se desenvolve em função imediata desta.” (p.44) Assim, considero que desenvolver esta capacidade é de extrema importância nesta idade. Se o pudermos aliar a um jogo ainda melhor, pois a criança sente-se automaticamente motivada assim que ouve a palavra “jogo”. Neste caso, a memória mais desenvolvida é a auditiva, pois os alunos têm de recordar as vozes dos colegas para posteriormente as identificarem.

Outra atividade que gostaria de salientar neste dia foi a picotagem. Este é um exercício que desenvolve a motricidade fina. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina.” (p.58) Aliada à motricidade fina está a coordenação óculo-manual. Para Cuenca e Rodao (1988), é necessário “desenvolver a coordenação viso-manual e educar os músculos que intervêm na aprendizagem da leitura-escrita.” (p.83) Assim, a atividade de picotar

desenvolve a motricidade fina e a coordenação óculo-manual, o que por sua vez ajuda os alunos na aprendizagem da escrita.

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

O acolhimento das crianças foi feito em roda, no salão, a cantar músicas. Pouco tempo depois, a educadora levou-as para a sala para as preparar para a aula de Expressão Físico-Motora.

Quando acabaram, a educadora pediu-me que desse uma aula-surpresa de Estimulação à Leitura. Eu li a história “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo”, criando um ambiente acolhedor por ter apagado as luzes e acendido uma vela. Fiz perguntas de interpretação e sobre as cores, e ainda interdisciplinaridade com a Matemática, pedindo a uma criança para realizar um cálculo.

Depois, falei sobre a junção da cor amarela com a cor azul, e demonstrei-o numa folha branca, perguntando às crianças qual tinha sido o resultado. Então pedi que se sentassem nos seus lugares para realizarem a mesma atividade com os seus lápis de cera.

Seguidamente levámos as crianças para o salão onde, juntamente com os colegas do Grupo dos 4 anos e do Grupo dos 5 anos, estiveram a ver um espetáculo para rir, com dois atores e algumas acrobacias.

Enquanto as crianças estiveram no recreio a brincar, nós conversámos sobre as nossas aulas-surpresa, fazendo assim uma autoavaliação e recebendo também as críticas construtivas por parte da educadora.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na Estimulação à Leitura que me foi pedida, resolvi enveredar pela Expressão Plástica para demonstrar a transformação de duas cores numa. Segundo Stern (s.d.), “a criança tem necessidade da expressão plástica para formular o que não pode confiar à expressão verbal” (p.8), uma vez que, “a arte, a expressão simbólica é a segunda linguagem que, sendo a linguagem do inconsciente, vem completar a da razão.” (p.60) Assim, a criança, através de uma atividade mais livre, pôde descobrir, por si mesma, como chegar à cor verde a partir do amarelo e do azul. Segundo Santos (citado por Branco, 2000), “é necessário que à criança pré-escolar seja permitida toda



a espécie de “actividades livres” que a preparem para as imposições” (p.284) que receberá quando chegar ao 1.º Ciclo.

Segundo Cuenca e Rodao (1988), “adquirir a noção de cor e aprender o nome das cores mais comuns” permite “o aumento de vivências e a predisposição para o desenvolvimento pessoal e artístico.” (p.51) Assim, com a concretização desta atividade, a criança pôde aprender a transformar a cor amarela e a cor azul em verde, assim como relacionar estas cores com as de outros objetos existentes no seu quotidiano.

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

Neste dia, visto ser véspera de feriado, por uma questão organizacional da escola, todas as crianças do Grupo dos 3 anos ficaram juntas na sala da turma A com a professora correspondente, assim como com as estagiárias. Nós estivemos a recortar imagens alusivas ao Natal, para as crianças realizarem atividades posteriormente.

Enquanto isso, as crianças estiveram a ter aula com o professor de Expressão Musical, o qual ensaiou com elas as músicas que iriam cantar na Festa de Natal.

Depois, de um lado da sala, os alunos estiveram a pintar umas bolas de Natal para pendurarem na árvore, enquanto nós íamos chamando alguns para construir outros bonecos em forma de pai Natal, mãe Natal, rena ou duende, também para se pendurarem nas árvores. À medida que as crianças iam acabando as duas atividades, dirigiam-se para o tapete, para fazerem jogos com uma das estagiárias.

Por fim, as crianças estiveram a brincar no recreio e foram almoçar. Enquanto isso, nós acabámos os trabalhos para pendurar. Ajudámos também no almoço e a prepará-las para a sesta.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia foram evidentes dois momentos relacionados com a arte em geral. Mais concretamente, com a Expressão Musical e a Expressão Plástica. Referentemente à primeira, Jensen (2002) entende a música como sendo “uma ferramenta a utilizar em pelo menos três possíveis dimensões: como um despertar, como um transporte de palavras e como um manual para o cérebro. Despertar, aqui, significa que a música ou aumenta ou diminui os neurotransmissores da atenção.”

(p.62) Esta capacidade de atenção foi notória nos alunos, uma vez que o professor se revelou extremamente entusiasmante e motivante. As crianças, por sua vez, acompanharam o seu entusiasmo e vivacidade, criando assim um momento bastante agradável e de fácil aprendizagem para ambas as partes.

Aquele mesmo autor fala ainda das artes em geral, dizendo que estas podem “ajudar a lançar as fundações para o posterior sucesso académico e profissional. Uma preparação forte em arte desenvolve a criatividade, a concentração, a resolução de problemas, a eficácia pessoal e a coordenação, e valoriza a atenção e a auto-disciplina.” (p.62)

Assim, não só a Expressão Musical é importante, mas também o é a Expressão Plástica. Esta foi desenvolvida enquanto as crianças pintavam, ao seu gosto, as bolas para enfeitar as árvores de Natal, assim como quando construíam os outros adereços. Segundo Santos (citado por Branco, 2000), “o educador tem de permitir que a criança se determine, dando ao que vê a sua própria interpretação, que seja a verdadeira autora da obra” (p.157); tendo isto em mente, achámos importante que fossem as crianças a pintar as bolas sem qualquer indicação da nossa parte. Este autor refere ainda que a pintura “deve ser estimulada na escola, não só porque as primeiras experiências plásticas deste género são condenadas pelos pais (a pintura suja...), como porque é uma das formas mais eficazes de obter o interesse da criança pelos trabalhos escolares.” (p.157) Este interesse pelas atividades demonstrou-se na expressão facial e corporal das crianças enquanto as executavam.

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

Quando levámos as crianças para a sala, ajudámo-las a prepararem-se para a aula de Expressão Físico-Motora.

De seguida, eu comecei a minha aula de Estimulação à Leitura, onde apresentei um livro feito por mim, em cartolina, ao qual dei o nome de “O gosto”. Apresentei a capa e o título.

Quando acabei de ler o livro falei sobre a história, sobre o paladar, sobre os sabores principais e mostrei as imagens mais importantes, interligando diretamente com a Área do Conhecimento do Mundo. As crianças começaram a ficar um pouco agitadas e, por isso, resolvi cantar uma música relacionada com as frutas, e fazer alguns movimentos de relaxamento. Continuei a minha aula de Conhecimento do

Mundo fazendo uma atividade que consistia em tapar os olhos das crianças, dar-lhes a provar um alimento, e perguntar-lhes qual era o alimento e que sabor tinha.

Depois, pedi que se sentassem nos seus lugares para dar a aula de Iniciação à Matemática. Comecei por distribuir imagens de alimentos por todas as crianças e, através destas, fui fazendo situações problemáticas, trabalhando o cálculo, as cores e as noções espaciais.

Quando a aula terminou, pedi que se sentassem no chão e distribuí bolachas por todas as crianças, começando também a cantar várias músicas com os que já não estavam a comer.

Seguidamente foram para a aula de Expressão Físico-Motora, no ginásio, onde nós só assistimos ao retorno à calma.

Quando fomos para a sala, ajudámo-las a vestirem-se e, ao mesmo tempo, eu fui fazendo o jogo do bichinho com as crianças que já estavam despachadas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A aula que eu dei tinha como temática geral o gosto. Este tema está integrado na temática dos sentidos. Segundo Catita (2007), “o uso pelas crianças de todos os seus sentidos, na descoberta do Meio Físico e Social, deve imperar face à tendência de um ensino que privilegie a recepção passiva de informação verbal.” (p.6) Assim, revelou-se bastante importante o facto de as crianças, nesta aula, adquirirem vários conceitos, não através da minha oralidade, mas sim através dos seus sentidos com a ajuda da atividade experimental que lhes proporcionei.

Antes de dar a provar os alimentos às crianças, tive o cuidado de ir detetando as concepções alternativas das mesmas, com o intuito de as compararem com as conclusões que tirariam no fim. Segundo Cachapuz, Praia e Estrela (2002), “é fundamental ter em conta eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos originadas pelas designadas concepções alternativas (CA), isto é, ideias em oposição a concepções cientificamente adequadas” (p.155) Assim, ao conseguir detetá-las, pude constatar quais as crianças que poderiam ter mais dificuldade na identificação dos sabores. Os mesmos autores referem que “a necessidade de adequar as estratégias de ensino às ideias prévias dos alunos exige que tenhamos necessidade de diagnosticar as CA dos alunos.” Sendo que este diagnóstico não pode passar apenas pelas “já existentes antes do ensino formal (...), mas também as que se articulam com o ensino desenvolvido e porventura tenham sido por ele reforçadas ou

até induzidas ainda que não intencionalmente.” (p.155) Tendo esta ideia em mente, considero que este diagnóstico das concepções dos alunos tenha sido uma mais-valia, uma vez que me ajudou a compreender que pensamentos tinham as crianças sobre o tema de que iria falar e em que conceitos teria de incidir mais para prover uma boa aprendizagem às crianças.

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

Quando levámos as crianças para a sala, a minha colega de estágio disse-lhes para se sentarem no chão e começou a marcar as faltas e as presenças, pedindo sempre a participação das mesmas.

Então, começou a sua aula de Estimulação à Leitura contando a história “A menina caracolinhos de ouro”, utilizando apenas o livro que tinha feito com cartolina. A seguir, mostrou que faltavam imagens em algumas páginas e pediu-lhes que a ajudassem a colmatá-las. Para isso, foi relendo a história e pedindo às crianças que escolhessem a imagem correspondente, entre as que faltavam, para a colarem de seguida.

Já sentadas nos seus lugares, começou, assim, a sua aula de Iniciação à Matemática. Distribuiu, por cada mesa, imagens de camas, tigelas e cadeiras de tamanhos diferentes. Explorou o tamanho grande, médio e pequeno, e estimulou alguns cálculos.

Para terminar a sua aula, disse às crianças para se sentarem no tapete, onde deu a aula de Conhecimento do Mundo. Apresentou a família da menina caracolinhos de ouro, explorando assim os graus de parentesco. Para isso, foi pedindo às crianças para colocarem as imagens correspondentes ao grau de parentesco, colocando algumas questões sobre o tema.

Uma vez que as crianças estavam um pouco agitadas e sem prestar atenção, a educadora teve de intervir para que a minha colega de estágio conseguisse continuar a aula.

De seguida demos-lhes bolachas e levámo-las para o ginásio, para irem ensaiar para a Festa de Natal.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Estimulação à Leitura, a minha colega escolheu trabalhar um conto tradicional. Segundo Araújo (1988), “o saber intuitivo do povo (e não só) criou através dos séculos contos, poemas que proporcionavam este crescer moral: teias reais e poéticas da vida com situações que são espelho de várias imagens, mestres do real e do encantamento.” (p.113) Esta autora pretende, assim, demonstrar o fantástico que os contos tradicionais são. Para Santos (citado por Branco, 2000), “o maravilhoso dos contos tradicionais, se tiver um bom e afectuoso narrador, tem tudo o que é preciso para estimular o sonho, a fantasia, a sabedoria e o saber da criança e do homem.” Este maravilhoso vem “da fantasia antiga e actual, que serviu desde sempre ao homem para descobrir pensando.” (p.239) Deste modo, tendo a minha colega feito um bom papel como narradora, foi possível levar as crianças ao sonho e à fantasia.

A aula de Conhecimento do Mundo que a minha colega lecionou tinha como tema geral a família. Assim, utilizou “a conversação em redor das características e das actividades dos elementos da família; trabalhando a família nuclear, começando pelos pais, seguindo para os diferentes irmãos mais novos e mais velhos (se houver).” (Catita, 2007, p.22) O mesmo autor refere ainda que uma das actividades que se pode realizar para desenvolver este tema é “fazer uma árvore genealógica (...) utilizando os desenhos ou as fotografias” (p.24) que se tiverem disponíveis. Esta atividade realizada pela minha colega revelou-se importante, na medida em que as crianças puderam participar ativamente e demonstraram-se entusiasmadas com a mesma.

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

Neste dia, por uma questão organizacional da escola, todas as crianças do Grupo dos 3 anos ficaram juntas na sala da turma B com a professora correspondente, assim como com as estagiárias.

A educadora pediu-me que me sentasse no tapete com todas as crianças. Assim, decidi começar o jogo do bichinho até o professor de Cerâmica as vir buscar.

Nós, estagiárias, ficámos na sala a preparar uma atividade para realizar com as crianças, assim como a criar os adereços para a Festa de Natal.

Quando as crianças voltaram da aula de Cerâmica, uma de nós esteve no tapete, marcando as presenças das crianças e proporcionando jogos. Enquanto isso, eu e uma colega minha estivemos a chamar algumas crianças de cada vez, ajudando-

as a realizar uma atividade de Expressão Plástica que consistia em colar massas numa árvore de Natal feita em cartolina.

O resto da manhã foi passado no recreio, onde interagimos com as crianças nas suas brincadeiras.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, com o intuito de podermos interagir mais com as crianças, levámos uma atividade de Expressão Plástica relacionada com o Natal para realizarmos com as crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), "a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão." (p.61) Este desenvolvimento da motricidade fina foi notório, pelo facto de as crianças necessitarem de um cuidado especial para mexer nas massas e colá-las nas árvores de cartolina. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem, ainda, que se deve valorizar a exploração e descoberta de diferentes materiais, sendo que, "apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução." (p.61) Assim, o facto de experimentarmos um material diferente do que as crianças estavam habituadas, revelou-se bastante positivo, pois estimulou a sua motivação. Como estagiárias e responsáveis pela atividade, tivemos sempre o cuidado de acompanhar as crianças para que não se sentissem frustradas e conseguissem trabalhar facilmente com o material.

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

Após o acolhimento das crianças, levámo-las para o ginásio, com o intuito de ensaiarem para a Festa de Natal.

Quando voltámos para a sala, a educadora esteve a marcar as presenças, pedindo sempre a colaboração das crianças.

Depois, deu uma aula de Iniciação à Matemática com o material estruturado Blocos Lógicos. Explorou este material, recorrendo a questões sobre as suas diferentes características, para assim analisar os conhecimentos já adquiridos, ou aqueles em falta, por parte das crianças.

Quando a aula acabou, distribuiu bolachas pelas crianças, pedindo-nos também que realizássemos algum jogo com elas. Assim, pedimos emprestado um brinquedo a uma criança, para, com ele, ensinarmos o jogo do lencinho.

De seguida, as crianças foram para o recreio, onde nos envolvemos nas suas brincadeiras.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia pretendo evidenciar a marcação das presenças, pois é um ato que a professora realiza com as crianças quase todos os dias. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “as actividades inerentes à organização do grupo como, saber quem está e quem falta, preencher um quadro de presenças ou de actividades relacionam-se com a matemática”, tal como outras actividades “implicam classificação, seriação, formação de conjuntos e contagem.” (p.75) Assim, esta atividade não se restringe ao facto de ser uma rotina, mas revela-se importante na medida em que promove capacidades matemáticas.

Na aula de Matemática, a educadora trabalhou com o material estruturado Blocos Lógicos. Segundo Damas et al. (2010), as atividades que se fazem com este material “devem respeitar o dinamismo construtivo do pensamento das crianças levando ao desenvolvimento da comunicação, através de diálogos e reflexões constantes”, o que por sua vez, leva “a um enriquecimento profundo das primeiras noções matemáticas. As mesmas devem ser organizadas, seleccionadas e sequenciais, de modo a permitir uma estrutura de complexidade crescente.” (p.13) Assim, a educadora começou por falar das propriedades das peças e averiguar os conhecimentos de todas as crianças para, posteriormente, poder desenvolver atividades mais complexas.

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

O acolhimento as crianças foi feito no salão, a cantar, com a ajuda das educadoras. Enquanto isso, a educadora pediu-me que cortasse quadrados de várias cores, para futuramente realizar uma atividade com as crianças.

As crianças foram encaminhadas para o ginásio com o intuito de ensaiarem para a Festa de Natal.

Quando o ensaio acabou, a educadora pediu-nos que levássemos as crianças para a sala. Assim que chegámos, pedimos-lhes que se sentassem nos seus lugares e, com ambas as turmas e com o auxílio das restantes estagiárias presentes, recordámos algumas músicas até as respetivas educadoras voltarem.

Entretanto, a educadora chegou e pediu-nos que registássemos, numa folha, se as crianças sabiam ou não realizar corretamente a dobragem da porta.

Seguidamente, pediu-nos que sentássemos as crianças no chão e realizássemos jogos com elas. Assim, iniciámos a atividade com o jogo do bichinho mas, após algum tempo, algumas crianças pediram-nos que mudássemos de jogo. Tomei a iniciativa de lhes ensinar o jogo dos abraçinhos. Este consiste na passagem duma boneca que padece de uma doença (uma constipação, por exemplo), sendo que a cura é feita através de abraços, dados pelas crianças. Quando todos o tiverem feito, viram-se para o colega do lado e dão-lhe o mesmo abraço, com o objetivo de fazer com que a boneca fique ainda mais contente

Após a distribuição das bolachas, levámos as crianças para o recreio, onde interagimos nas suas brincadeiras.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Quando a educadora nos solicitou que registássemos se os alunos conseguiam realizar corretamente a dobragem da porta, verificámos que alguns nos pediam ajuda. Segundo Cuenca e Rodao (1988), “ao mesmo tempo que se deve favorecer o desenvolvimento psicomotor da criança, é preciso dotá-la de um certo grau de autonomia pessoal.” (p.41) Assim, tanto eu como a minha colega tivemos o cuidado de incentivar a criança a fazer a dobragem autonomamente.

Estes mesmos autores referem que a criança tem de “conseguir o controlo de movimentos dos dedos, mãos e pulsos para conseguir um bom domínio do lápis na aprendizagem da escrita.” (p.87) Deste modo, a dobragem revelou-se uma atividade que desenvolve a motricidade fina, capacidade muito importante para desenvolver várias competências na criança, como por exemplo, a escrita.

Quando a educadora nos pediu que fizéssemos alguns jogos com eles comecei por um que as crianças já conheciam, mudando de seguida para um novo. Segundo Spodek e Saracho (1998), “os professores devem modificar os jogos de forma que se harmonizem com o modo de pensar das crianças, devendo reduzir a interferência dos



adultos tanto quanto possível, enquanto encorajam a cooperação entre as crianças.” (p.223) Assim, escolhi outro jogo onde eles tivessem de ser mais autônomos.

Considero que o jogo e a brincadeira são elementos muito importantes na formação das crianças desta faixa etária. Segundo Santos (citado por Branco, 2000), “o brincar exige reciprocidade, antes de se passar à prática da brincadeira solidária e da reflexão sem movimentos. É na reciprocidade do jogo com o outro que oferece, retira, recusa ou prodigaliza, que se aprende a comunicar.” (p.108) No jogo que lhes proporcionei foi notória a comunicação existente entre as crianças, uma vez que todos zelavam pelo bem da boneca e todos queriam participar.

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

Quando fomos para a sala, uma das minhas colegas de estágio começou a dar a sua aula de Conhecimento do Mundo. Para isso, mostrou todos os alimentos que tinha trazido para confeccionar a sopa, deixando que as crianças lhes tocassem e os cheirassem.

Sempre que alguma criança chegava, a minha colega de estágio fazia questão de pedir aos colegas que a contextualizassem.

Seguidamente, pediu às crianças para irem colocando as imagens dos alimentos nos retângulos de esferovite que representavam as hortas, lembrando sempre os seus nomes. Fazendo a interligação com Matemática, pediu a uma criança que contasse o número de alimentos que a horta continha.

Questionou também os alunos sobre as diferenças existentes entre os alimentos, referindo essencialmente as suas cores e tamanhos.

Para iniciar a confeção da sopa, mostrou todos os alimentos já cortados aos bocadinhos, e foi pedindo a participação das crianças para os colocar dentro da panela com água. Distribuiu também um bocadinho de cenoura crua pelas crianças que a queriam provar.

A meio da aula, como estratégia para chamar a atenção, distribuiu medalhas pelas crianças que tinham revelado até ali um bom comportamento.

De seguida, começou a sua aula de Iniciação à Matemática, distinguindo as formas geométricas das hortas: um quadrado e um retângulo. Foi pedindo às crianças

para tirarem as imagens dos alimentos da horta com um determinado tamanho, para as colocarem num cesto com uma determinada cor, estimulando, simultaneamente, o raciocínio da soma e da subtração. Desenvolveu também algumas noções espaciais, pedindo, por exemplo, para colocarem as imagens entre dois cestos.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Iniciação à Matemática, a minha colega falou de formas geométricas, nomeadamente do quadrado e do retângulo. Este tema insere-se na temática da Geometria. Segundo Freudenthal (1973, citado por Ponte & Serrazina, 2000), "a Geometria – como estudo das formas no espaço e das relações espaciais – oferece às crianças uma das melhores oportunidades para relacionar a Matemática com o mundo real." (p.165) Esta relação foi bastante notória quando a minha colega falou das hortas e de outros elementos ou objetos que podiam ter estas formas no dia-a-dia das crianças.

Durante toda a manhã, a minha colega de estágio demonstrou ter o cuidado de, sempre que possível, estimular a participação das crianças. Segundo Estanqueiro (2010), esta participação aumenta o interesse das crianças pelas aulas, uma vez que, "o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significados aos conteúdos. Em contrapartida, o monólogo é cansativo e desmotivador." (p.39) O mesmo autor refere ainda que "as aulas interactivas são mais estimulantes para a inteligência", uma vez que, "o diálogo na aula é, além do mais, uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral, necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar." (p.40) Assim, considero que tenha sido bastante positiva a estimulação por parte da minha colega para que todas as crianças participassem durante as atividades.

#### **1.3. 3.ª Secção: Grupo dos 4 anos**

Esta secção respeita ao momento de estágio efetuado no período de 2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012, realizado num jardim-escola João de Deus.

Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 4 anos, dinamizada por uma educadora.

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

Considero pertinente salientar que a informação e dados, que passo a descrever, foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do Grupo dos 4 anos. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças e encontra-se inserida no Projeto Curricular de Turma.

De seguida, transcrevo a caracterização da turma em questão.

A turma do Grupo dos 4 anos do Jardim-Escola João de Deus é composta por vinte e oito crianças, quinze do género feminino e treze do género masculino. Todas as crianças têm quatro anos de idade, até 31 de dezembro de 2011.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

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

O Grupo dos 4 anos tem as suas aulas no salão, espaço onde se realiza o acolhimento de todas as crianças da Educação Pré-Escolar. Após este acolhimento, as duas turmas deste grupo dividem-se entre dois lados distintos do salão.

A sala deste grupo situa-se mais perto do refeitório. Quando as crianças estão a fazer a maioria das atividades propostas pela educadora, situam-se nas mesas octogonais, e quando fala com os alunos sobre o fim-de-semana ou quando realiza alguma atividade em semicírculo distribui discos pelos chão, perto da porta do refeitório, para as crianças se sentarem.

Esta sala tem, ainda, um armário com gavetas onde as crianças têm o seu material e onde está também um tapete e almofadas, onde as crianças podem desfrutar da leitura de um livro.

Quando os alunos chegam à escola penduram os seus casacos e pertences nuns cabides que se situam do outro lado do salão, pertencente à sala do outro grupo dos 4 anos.

### **1.3.3. Rotinas**

As rotinas deste grupo são iguais às dos outros alunos do pré-escolar no que se refere ao acolhimento, ao recreio, à higiene e ao almoço. A rotina da sesta já não se verifica nesta faixa etária.

### 1.3.4. Horário de turma

Em seguida, exponho o horário semanal do grupo dos 4 anos.

Quadro 4 – Horário do grupo dos 4 anos

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h-9h30m	Canções de roda/Acolhimento				
9h30m-10h	Iniciação à Matemática (Dons de Froebel)	Iniciação à Matemática (contagem/material alternativo)	Iniciação à Matemática (Geoplano/Tangram/Calculadores Multibásicos)	Iniciação à Matemática (Cuisenaire)	Iniciação à Matemática (Blocos Lógicos/Diagramas/Conjuntos/Sequências)
10h-10h30m	Descobrir o que se sabe	Formação Cívica	Grafismos	Formação Cívica	Trabalhos de Grupo
10h30-11h	Recreio	Partilha de Saberes	Recreio	Ginástica	Recreio
11h-11h30m	Conhecimento do Mundo	Ginástica	Conhecimento do Mundo	Música	Conhecimento do Mundo
11h30-12h	Jogos de Roda/Preparação para o Almoço				
12h-12h30m	Almoço				
12h30m-14h30m	Recreio Orientado e Recreio Livre				
14h30m-15h	Expressão Dramática	Estimulação à Leitura	Expressão Plástica (pinturas/digitinta/carimbos)	Atividades Gráficas (ditados/desenhos de série)	Descobertas dos pequenos cientistas
15h-15h30m	Área Projeto	Expressão Plástica (desenho livre/ilustrações)	Jogos de mesa e Plasticina/modelagem		Estimulação à Leitura
15h30m-16h	Dobragens /entrelaçamentos/enfiamentos/harmónios	Atividades nos Cantinhos/ Jogos de tapete	Picotagem/contorno/rasgagem/recorte/colagem	Jogos tradicionais	Expressão Corporal
16h-16h25m	Lenga-lengas/ destrava línguas e adivinhas	Expressão Dramática/Biblioteca	Rimas/Poesias	Rimas/Poesias	Reflexão Semanal
16h25m-16h45m	Lanche				
16h45m-17h	Despedidas				

### **1.3.5. Relatos diários**

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

Neste dia, visto ser o primeiro dia após o feriado de ano novo, por uma questão organizacional da escola, todas as crianças do Grupo dos 4 anos ficaram juntas na sala da turma A com a professora correspondente, assim como as estagiárias.

A professora do 1.º ano pediu-nos que organizássemos atividades para todas as crianças da Educação Pré-Escolar. Assim, estendemos duas tiras de papel de cenário no chão do salão e fomos chamando as crianças por bibe para fazerem desenhos com os seus dedos. Enquanto isso, algumas de nós ficaram no recreio a fazer jogos, como por exemplo o jogo do chinês e o jogo das tocas, com o resto das crianças.

Quando já todos tinham pintado, levámo-los para o recreio onde interagimos em algumas das suas brincadeiras. Passado pouco tempo, a educadora pediu-nos que a ajudássemos a continuar a construção de uma atividade, para, posteriormente, as crianças praticarem a escrita do seu nome.

#### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Todas as estagiárias presentes neste dia reuniram e tomámos a decisão de dividir as atividades entre jogos de Expressão Físico-Motora e atividades de Expressão Plástica.

A atividade plástica a desenvolver, para a qual eu conduzi os alunos, consistia na pintura livre com os dedos. Ou seja, as estagiárias colocaram um grande papel de cenário no chão e tintas de várias cores perto do mesmo. Depois, fomos chamando as crianças em grupos, incentivando-as a usar cores diferentes e a fazerem desenhos à sua vontade. Segundo Spodek e Saracho (1998) “a pintura é um dos elementos básicos do programa de primeira infância”, sendo que qualquer superfície como “o tampo de uma mesa ou um espaço no chão são (...) apropriados” (p.360) para desenvolver este tipo de atividade. Os mesmos autores afirmam que “o papel do professor não é oferecer modelos para as crianças copiarem, mas estimulá-las a explorarem os meios a observar e guiar seu progresso, introduzindo novas técnicas de acordo com o desenvolvimento e as necessidades dos alunos.” (p.360) As estagiárias tiveram o cuidado de deixar que as crianças explorassem livremente as tintas e o papel, assim como sugeriram, sempre que acharam pertinente, novas ideias para o desenho ou a mudança de cor quando esta já estava saturada.

Em relação à digitinta, os autores anteriormente referidos mencionam que “embora a pintura com os dedos muitas vezes seja difícil de ser controlada, ela oferece um tipo de expressão inigualável, pois nela as crianças têm contato direto com o meio” (p.360), podendo, assim, expressar-se livremente e com mais confiança.

Inserimos os jogos que realizámos na Expressão Físico-Motora, uma vez que, segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), as crianças “tornam-se mais fortes, mais rápidas, e melhor coordenadas – e retiram muito prazer do facto de experimentar o corpo e aprender novas competências” (p.403), desenvolvendo assim, essencialmente, a sua coordenação motora. No entanto, estes jogos podem desenvolver mais capacidades que vão além da Expressão Físico-Motora. Entre elas estão algumas capacidades ligadas ao Domínio da Matemática. Segundo Damas et al. (2010), “o jogo é um tipo de actividade que implica raciocínios, estratégias e reflexões constantes. Os jogos de equipa favorecem o trabalho de grupo, contribuindo para um desenvolvimento pessoal e social.” (p.37) Kishimoto (s.d., citado por Smole, 1996) complementa esta ideia dizendo que “o jogo estimula a exploração e a solução de problemas e, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções.” (p.137) Assim, não só conseguimos divertir e estimular o prazer das crianças, como também desenvolver diversas capacidades ligadas à Expressão Físico-Motora, ao Domínio da Matemática e à sociabilidade, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem alegre e descontraído.

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

Para começar a manhã, ambas as educadoras do Grupo dos 4 anos fizeram um jogo com todas as crianças. Desenharam um círculo, com giz, no chão e pediram a uma criança que se colocasse lá dentro. As restantes crianças tinham de passar uma bola entre si, tentando que esta tocasse no colega que estava no meio. Este tinha de conseguir desviar-se da bola, caso contrário trocava de lugar com outro colega.

A pedido da educadora da outra turma, nós acabámos a construção da atividade que tínhamos começado no dia anterior. Enquanto isso, a educadora da turma onde estávamos pediu às crianças que se sentassem no chão à sua volta, tendo começado a conversar com elas sobre as férias, o Natal e as prendas que receberam.

Depois, a educadora pediu que se sentassem nos seus lugares e se comesçassem a preparar para a aula de Expressão Físico-Motora. À medida que iam

acabando, dirigiam-se a um cartaz onde marcavam a sua presença. Ao mesmo tempo, a educadora foi elegendo os novos chefes da sala.

A seguir, as crianças foram para o ginásio onde executaram vários exercícios com arcos. Nós assistimos essencialmente ao retorno à calma.

Levamo-las para a sala onde se vestiram e arrumaram as suas sacas. Foram à casa de banho e o dia terminou com a nossa ajuda na hora de almoço.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, gostaria de evidenciar o diálogo que a educadora teve com os alunos sobre as suas férias de Natal. Segundo Estanqueiro (2010), “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem”, e assim “o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula.” (p.33)

Falando de comunicação, considero importante apresentar uma teoria sobre este conceito: segundo Rebelo e Atalaia (2000), “a linguagem tem uma dupla função: expressar e compreender a informação recebida. Esta dupla função permite comunicar, isto é, receber e integrar a mensagem e também transmitir.” (p.20) O mesmo autor refere ainda que “a *comunicação verbal* entre o adulto e o pequeno falante tem um papel decisivo na fase de aprendizagem, que deve levar a criança a *saber falar*”, uma vez que esta, “inconscientemente vai formulando hipóteses sobre a linguagem ouvida e construindo regras para seu uso. Por isso é igualmente importante na escola a reunião colectiva com as crianças, o *momento de linguagem-comunicação*. ” (p.20) Para Jensen (2002), estes momentos de comunicação são vitais, uma vez que “estamos biologicamente ligados pela linguagem e a comunicação interpessoal” e, tendo isto em mente, o educador deve permitir que os alunos, em grupo ou “em pares, partilhem as suas experiências pessoais.” (p.141) Desta forma, a comunicação apresenta-se como uma exigência durante todo o ensino e, necessariamente, fundamental entre o educador e os alunos e entre as crianças.

Outro momento que me despertou o interesse foi a nomeação de chefes de sala. Segundo Spodek e Saracho (1998), “os professores podem distribuir estas tarefas de forma rotativa, fazendo uma planilha de trabalho e mudando as tarefas semanalmente. As crianças apreciam este tipo de trabalho, por que ele permite que demonstrem as competências que estão desenvolvendo.” (p.155) Assim, cada criança fica responsável por uma determinada tarefa dentro da sala, sendo que estas tarefas são distribuídas semanalmente por crianças diferentes. É notória a apreciação das

crianças por este momento, pois gostam de se sentir responsáveis pelo bom funcionamento da sala.

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

Após as crianças irem à casa de banho, a educadora teve uma breve conversa com elas sobre o lanche do dia dos reis, que iria realizar-se da parte da tarde, com os respetivos pais. Quando terminou o diálogo, pediu às crianças que se sentassem nas mesas, e começou a sua aula de Matemática com o 3.º Dom de Froebel. Colocou questões sobre o material em si e sobre a madeira, e lembrou as regras essenciais para se trabalhar com este material.

Solicitou às crianças que construíssem o muro alto, o muro baixo, a cama, as cadeiras e a mesa, o cadeirão, as duas colunas, e a coluna com base. Para cada construção introduziu algumas situações problemáticas. Ensinou, ainda, a construção do cruzeiro e das duas cruzes.

De seguida, levámos as crianças para o recreio, e a educadora aproveitou para conversar connosco sobre as aulas que teríamos que dar.

Quando voltámos para a sala, estivemos a pôr, à medida da cabeça de cada criança, as coroas representativas dos reis.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a educadora trabalhou com o material estruturado 3.º Dom de Froebel. Segundo Caldeira (2009), "há três procedimentos possíveis no manuseamento deste material: 1. Conhecimento e representação da construção; 2. Conhecimento, representação e exploração de noções matemáticas; 3. Conhecimento, representação, exploração de noções matemáticas e desenvolvimento verbal." (p.248) Durante toda a aula, a educadora executou estes três procedimentos através das construções. Em relação a estas, a mesma autora refere que se pretende que "as crianças realizem construções que permitam actividades com variedade de raciocínios matemáticos", sendo que estas "podem ser exploradas através de uma história ou de uma situação problemática isolada. (...) Sempre que necessite a criança pode concretizar os seus cálculos, usando as peças." (p.256) Isto verificou-se no incentivo que a educadora dava às crianças para concretizarem os cálculos.



Em relação às situações problemáticas, esta autora diz que no futuro, "numa fase mais desenvolvida da aprendizagem poder-se-á trabalhar as situações problemáticas tanto no concreto como no abstracto, usando a oralidade ou a escrita matemática." (p.256) Com este seguimento da aprendizagem, as crianças conseguem ultrapassar mais facilmente as dificuldades que podem ter. Quando concretizam os cálculos através das peças criam mecanismos que os ajudarão, posteriormente, noutras situações problemáticas, a calcular mais rapidamente e mentalmente, sem que necessitem das peças para a concretização.

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

A educadora começou o dia por sentar as crianças nas almofadas, à sua volta, com o intuito de conversar sobre o fim-de-semana e sobre o dia dos reis.

De seguida, pediu às crianças para se sentarem nos seus lugares, tendo já distribuído o material com que ia trabalhar, o Cuisenaire. Começou por explorar as características e o valor de cada peça para, seguidamente, introduzir uma soma com a ajuda de algarismos móveis e o sinal de somar. Explorou o conceito de somar e o cálculo através de situações problemáticas e da sua representação no quadro, com a ajuda das peças do Cuisenaire.

Após o tempo de recreio, a educadora levou as crianças para a biblioteca onde os sentou nas almofadas e deu uma aula de Conhecimento do Mundo. Explorou a noção de ser vivo e ser não-vivo através do diálogo e da partilha, por parte das crianças.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a educadora trabalhou com o material estruturado Cuisenaire. Segundo Matos e Serrazina (1996), este material pode ser usado "para trabalhar os números, representar fracções, modelar as quatro operações aritméticas, etc. Isto, para além de aumentar a sua utilidade em termos do investimento feito, proporciona também contextos onde os alunos podem estabelecer conexões entre os conceitos." (p.198) Neste caso, a educadora trabalhou essencialmente a adição. Para Damas et al. (2010), "a decomposição de números permite que os alunos descubram que o mesmo número poderá ser representado de diversas maneiras. Nestas decomposições estão implícitas as propriedades comutativa e associativa da adição." Os mesmos autores referem ainda que "a compreensão do verdadeiro significado de

adição é fundamental, uma vez que esta operação é a base de todas as outras.” (p.66) Assim, através da manipulação deste material, a educadora conseguiu que os alunos concretizassem algumas adições que de outra maneira seriam abstratas.

Na aula de Conhecimento do Mundo, a educadora falou de seres vivos e seres não vivos, tema este que suscitou várias dúvidas nos alunos, pois desconheciam estes termos. Quando se fala deste tema tem-se como objetivo “levar a criança a compreender a noção de “ser vivo” (Catita, 2007, p.68). Assim, “é necessário trabalhar primeiro o conceito de “ser vivo”, levando as crianças a distinguirem entre um “ser vivo” e um objecto sem vida. Trabalhando no sentido de comparar as diferenças entre animais e objectos não vivos.” (Catita, 2007, p.70) Através da explicação da educadora, os alunos conseguiram perceber o conceito de ser vivo. Esta recorreu às vivências dos alunos falando essencialmente de animais e de objetos inanimados do dia-a-dia das crianças para que estas conseguissem apreender o conceito.

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

A educadora começou o dia de aulas com o 4.º Dom de Froebel. Relembrou os numerais ordinais para referir que este vem a seguir ao terceiro e se chama quarto. Fez a introdução do material, perguntando que forma tem a face da peça e quantas faces tem, dando de seguida o nome da peça: paralelepípedo.

Realizou a construção do banco de jardim e das duas cadeiras. Explorou as construções realizando situações problemáticas relacionadas com a soma e a subtração. Sempre que necessário, para ajudar no raciocínio da subtração, demonstrou a ordem dos algarismos no quadro, de modo a perceberem que têm de “andar” para baixo.

Pediu às crianças para irem arrumando o material, enquanto solicitou a uma criança que enumerasse os colegas de modo a que este aprendesse a contar.

Seguidamente, as crianças prepararam-se para a aula de Expressão Físico-Motora, enquanto simultaneamente iriam marcando as presenças. Nós, estagiárias, ajudámos a educadora na construção dos cadernos de iniciação à escrita.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Durante esta manhã de aulas foi explorado, essencialmente, o Domínio da Matemática, através do material estruturado 4.º Dom de Froebel. Este material “é

constituído por 1 caixa de madeira com a forma de um cubo que contém 8 paralelepípedos.” (Caldeira, 2009, p.260)

A educadora explorou a construção do banco do jardim e das cadeiras. As construções feitas com este dom são diferentes das que se fazem com o 3.º Dom e dão mais possibilidades de exploração. Segundo Caldeira (2009), “estas construções requerem da criança, maior destreza manual, mais equilíbrio, assim como uma maior “ginástica” mental.” (p.260)

Segundo a mesma autora, “as situações que desenvolvem o raciocínio lógico-matemático são exploradas a partir das construções que terão a sequência que quisermos. Para uma aula podemos escolher duas ou três construções e com elas levar a criança a executar mentalmente situações problemáticas.” (p.260) Assim, através das duas construções escolhidas pela educadora, as crianças desenvolveram a sua destreza manual, assim como o cálculo e o raciocínio ligado à resolução das situações problemáticas propostas pela educadora.

Durante a aula com este material, a educadora desenvolveu várias habilidades operatórias. Segundo Antunes (2004), estas ” (confrontar, identificar, comparar, calcular) ganham contornos definidos e a criança adquire uma razoável noção sobre o conceito de quantidade.” (p.27) Para além disso, pediu a um aluno que contasse os colegas, uma vez que ainda não sabia contar corretamente. Para Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “a compreensão dos números e do sistema de numeração constitui o alicerce sobre o qual a maioria das capacidades matemáticas é construída. A compreensão da contagem resulta da vivência de muitas experiências onde ela é útil e necessária.” (p.47) Assim, o facto de a educadora relacionar a contagem dos colegas com o desenvolvimento desta capacidade revelou-se motivador para esta criança.

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

A educadora começou o dia de aulas com o material Geoplano. Introduziu o material perguntando de que material é feito e que forma representa. Através dos elásticos dividiu o Geoplano em 4 partes iguais, representando simultaneamente o sinal de somar. De seguida, deu indicações espaciais para que as crianças construíssem um quadrado, um retângulo e um triângulo. Fez a correção do exercício no quadro para que todas as crianças pudessem ver.

De seguida, fui com um grupo de crianças para a aula de Cerâmica, onde estiveram a brincar livremente com o barro.

A seguir ao intervalo, a educadora pediu às crianças que se sentassem nas almofadas que estavam na biblioteca. Fez a Estimulação à Leitura, lendo a história da Branca de Neve através de um livro que dava a possibilidade de experienciar diversas texturas. À medida que ia lendo foi fazendo interdisciplinaridade, criando situações problemáticas com os anões e questionando as crianças sobre o material de que era feita a cabana, estimulando, assim, a sua participação.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a educadora utilizou o material estruturado Geoplano. Através deste trabalhou, essencialmente, as figuras geométricas. Segundo Damas et al. (2010), “como introdução às figuras geométricas planas, com especial relevo para os triângulos, quadrados e rectângulos, poderão ser desenvolvidas actividades relacionadas com as componentes das figuras: lados e vértices.” (p.91) A educadora colocou algumas questões relacionadas com estas componentes nas figuras que foram sendo delineadas. Serrazina e Matos (1996) referem, ainda, que “este trabalho de manipulação das componentes das figuras é essencial. É ele que vai conduzir a uma boa compreensão do que significa classificar figuras, isto é, agrupá-las segundo aquilo que elas têm de semelhante, desprezando as suas diferenças.” (p.45) Através destas componentes, as crianças conseguiram classificar as figuras geométricas que foram trabalhando no Geoplano.

Quando a educadora levou os alunos para a biblioteca e lhes leu o conto da Branca de Neve, colocou algumas questões relacionadas com a Matemática e o Conhecimento do Mundo, fazendo interdisciplinaridade entre estas disciplinas e a Estimulação à Leitura. Segundo Pombo, Guimarães e Levy (1994), “por interdisciplinaridade, deverá então 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.” (p.13) O facto de a educadora ter ligado estas disciplinas revelou-se importante, na medida em que a aprendizagem se tornou mais rica, produtiva e aliciante para as crianças.

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

Neste dia, nós, estagiárias, fomos assistir a uma aula que decorreu na sala do Grupo dos 5 anos, também assistida pelas orientadoras da prática pedagógica.

A aula começou com a exploração do material 3.º e 4.º Dons de Froebel. A minha colega introduziu o material, falando do nome das peças, das suas faces, arestas e vértices. Contou uma história onde introduziu a construção da camioneta, colando uma foto da mesma no livro, como ilustração da história. Elaborou também algumas situações problemáticas através do material.

De seguida, deu a aula de Conhecimento do Mundo, onde dividiu as crianças por grupos e distribuiu tarefas para realizarem uma experiência que consistia na coloração das pétalas de uma rosa. Explicou, também, as funções do caule da planta.

Na aula de Dinamização de Cartilha pediu às crianças para separarem as vogais das consoantes, utilizando as letras móveis e o cartológrafo que tinham nas carteiras. Solicitou às crianças que copiassem e lessem a palavra “papel” e fez o ditado da palavra “papelada”, verificando se todos tinham escrito corretamente. Para terminar, deu a lição do “gêgue” a duas crianças, enquanto o resto da turma construiu as palavras que tinham dentro de um envelope.

Seguidamente, fomos para a reunião com todos os estagiários e as orientadoras de estágio presentes, onde foram discutidas as aulas assistidas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Conhecimento do Mundo, a minha colega optou por realizar uma atividade experimental sobre as plantas. Segundo Vasconcelos (2005), “as crianças aprendem melhor quando as actividades são efectuadas num contexto relacionado com o seu dia-a-dia e as suas experiências.” Utilizando as ideias e as “perguntas das crianças, (...) existem várias maneiras de assegurar não só que as actividades sejam significativas, mas também que sejam estabelecidos elos entre a ciência e a vida quotidiana das crianças.” (p.78) Seguindo esta linha de pensamento, a experiência revelou-se bastante importante, na medida em que as crianças a relacionaram com o seu dia-a-dia, e foram questionando a minha colega para esclarecer todas as suas dúvidas. Para Catita (2007), “as ideias que se desenvolvem através dessas experiências práticas vão-se transformando em conceitos, como resultado da acumulação de informações e experiências que se confrontam com os conhecimentos adquiridos e que contribuem para a construção do mundo real da criança.” (p.6) Assim, as crianças foram tirando as suas conclusões, relacionando-as com os conhecimentos previamente adquiridos sobre este tema.

Na aula de Dinamização de Cartilha, a minha colega utilizou letras móveis para os alunos realizarem as atividades. Segundo Marques (2001), “para a escrita, o

método propõe o reconhecimento de todas as letras, através de um abecedário móvel que a criança maneja acrescentando à visão o tacto.” (p.164) Este material revelou-se bastante lúdico e imprescindível para a aprendizagem da escrita e da leitura. Para Antão (1997), “aprender a ler é adquirir um determinado número de técnicas que devem ser automatizadas, pressupondo as mais complexas o domínio das mais simples.” Através destas técnicas, o aluno vai “aprendendo a ver unidades nos conjuntos de letras e palavras e a conformar-se com as regras que lhe permitem dominar o processo de leitura, habituando-se às relações entre a grafia, o som e o significado aplicados em diferentes contextos.” (p.25) Através da utilização das letras móveis, a aprendizagem fica mais rica, uma vez que relaciona o som e a grafia das letras, assim como faz a leitura da palavra completa.

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

O dia começou com a aula de Matemática, onde foi trabalhado o material Cuisenaire. A educadora começou por perguntar as características do material e qual a peça mais importante. Solicitou, também, às crianças que dissessem os valores de todas as peças que já conheciam. De seguida, introduziu uma nova peça, demonstrando o seu valor através do algarismo móvel. Através de questões diversificadas levou as crianças a construírem uma escada crescente.

Verificou se todas as crianças sabiam o que era a esquerda e a direita, explorando, seguidamente, os conceitos de crescente e decrescente. Solicitou a uma criança que lesse a escada por cores e por valores.

Para terminar, introduziu um jogo que consistia na adivinhação de uma determinada peça, com os olhos tapados, perguntando, por exemplo: “Qual a peça que vem a seguir à verde-clara?” ou “Quanto vale a peça que vem antes da verde-clara?”. Corrigiu o exercício para toda a turma através das escadas crescente e decrescente presentes no quadro.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Durante esta manhã de aulas, a educadora trabalhou com o material estruturado Cuisenaire. Segundo Damas et al. (2010), “o manuseamento das barras dá, aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender”, sendo que, “em primeiro lugar, os alunos deverão associar o número à cor respectiva. A ordenação e

comparação do tamanho das barras, associadas ao número, permite a compreensão dos sinais maior (“> ”), menor (“<”) e igual (“=”).“ (p.65) Assim, a introdução de uma nova peça deu a oportunidade às crianças de relacionarem mais uma cor a um número.

Como consolidação, a educadora realizou um jogo com os alunos. Smole (1996) defende que existem quatro valores determinantes de qualidade de um jogo: “o valor experimental, que permite a exploração e a manipulação; o valor da estruturação, que dá suporte à construção da personalidade infantil; o valor de relação, que coloca a criança em contato com o outro“ e, como ultimo valor, “o lúdico, que estimula o aparecimento da ação lúdica.“ (p.137) Durante todo o jogo, estes valores estiveram presentes, sendo que o que mais se evidenciou foi o último, pois as crianças demonstraram grande entusiasmo durante toda a atividade.

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

Esta manhã de aulas foi ocupada por mim. Após o acolhimento das crianças e da ida à casa de banho, pedi-lhes que se sentassem nos seus lugares, tendo já o Cuisenaire distribuído pelas mesas.

Comecei a aula por perguntar o nome do material que tinham à frente e por relembrar o valor de cada peça, construindo ao mesmo tempo uma escada decrescente. Proporcionei, também, algumas situações problemáticas relacionadas com a adição e com a subtração, integradas numa história relacionada com o kiwi.

No fim deixei que as crianças brincassem livremente com as peças.

Depois do intervalo levei as crianças para a biblioteca onde dei a minha aula de Estimulação à Leitura. Comecei por acender umas velas e apagar as luzes, enquanto expliquei que as velas se apagariam se fizessem barulho.

De seguida, li a história mostrando as imagens e coloquei algumas questões relacionadas com o kiwi.

Comecei a aula de Conhecimento do Mundo apresentando um *PowerPoint* com imagens sobre o kiwi, enquanto ia explicando as suas características. Mostrei também alguns vídeos com a sua locomoção e o seu regime alimentar. Apresentei também um vídeo de animação com um kiwi.

Terminei a aula com uma atividade: todas as crianças tinham uma imagem de um animal. Vinham apresentá-lo à turma e, de seguida, colocá-lo na cartolina referente às aves ou à dos outros animais.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a minha aula teve como tema central um animal exclusivamente da Nova Zelândia, o kiwi, cujo conhecimento por parte das crianças era quase inexistente. Segundo Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), existem conteúdos “relativos à biologia, conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas, etc., e ainda experiências da física e da química (luz, ar, água, etc.) que podem ser realizadas por crianças de idade pré-escolar.” (p.81) Estas crianças têm uma adoração especial pela temática dos animais. Para Catita (2007), o educador deve “abordar os animais de outras regiões ou locais, mas que já fazem parte do conhecimento prévio das crianças, seja através dos livros, da televisão ou outros meios de informação.” (p.70) O conhecimento das crianças face a este animal não era nulo, mas sim reduzido. O mesmo autor refere ainda que se devem utilizar “outros tipos de actividades que não o contacto directo (agora mais difícil), procurando explorar” (p.70) as características gerais dos animais e, especificamente, as relacionadas com a classe do mesmo. Este autor salienta, também, que se podem “abordar as questões da actualidade, como sejam as ameaças à biodiversidade, o tráfico de espécies ameaçadas ou em perigo de desaparecerem e, por fim, a necessidade de conservação das espécies.” (p.73) Assim, fiz questão de salientar o perigo de extinção deste animal e sensibilizar as crianças para a necessidade de conservação desta e de outras espécies em extinção.

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

Esta manhã de aulas foi ocupada pela minha colega de estágio. Começou por introduzir o material com que ia trabalhar, o 4.º Dom de Froebel, falando das suas regras e respetivas peças. Distribuiu imagens de pinguins por cada menino com o intuito de os envolver nas situações problemáticas propostas por ela. Construiu também o muro e o banco do jardim.

A seguir ao intervalo, a minha colega levou as crianças para a biblioteca onde deu a aula de Estimulação à Leitura. Leu o livro que tem como título “Os Ovos Misteriosos”, pedindo a participação das crianças para a repetição de um verso.



Depois de ler a história, fez algumas perguntas de interpretação e de interdisciplinaridade com a Matemática.

Apelando à imaginação das crianças, pediu-lhes que adivinhassem que animal poderia estar dentro de um ovo trazido por ela.

Fazendo a ligação com a aula de Conhecimento do Mundo, deixou que as crianças passassem entre elas o pinguim de peluche que vinha dentro do ovo, ao mesmo tempo que questionou uma criança sobre as semelhanças entre a galinha (de que falava a história) e o pinguim.

De seguida, através do PowerPoint, localizou o habitat natural do pinguim; falou das suas características relativas às aves; explicitou o conceito de ave marinha; demonstrou os tipos de locomoção do pinguim e a sua forma de reprodução.

Terminou a sua aula apresentando uns vídeos alusivos ao tema.

Seguidamente, levou as crianças para a sala onde realizou uma atividade de Expressão Plástica. Esta atividade consistia no preenchimento do corpo de um pinguim com bolinhas de papel crepe com as cores correspondentes.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Estimulação à Leitura, a minha colega leu um livro da autora Luísa Ducla Soares. Gostaria de evidenciar a extrema importância da literatura na vida de qualquer criança. Segundo Antão (1997), “a literatura (...) proporciona ao leitor a maior e mais rica fonte de aventuras, de imaginação e de experiências, uma vez que permite participar na recriação do texto no sentido de o usufruir.” (p.13)

Mais especificamente, Magalhães (2008) refere que a leitura literária na Educação Pré-Escolar deve visar a aquisição de algumas competências fundamentais ao ato de ler: “o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas; o progressivo domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória”. Para que estas competências sejam adquiridas, o educador “terá que, forçosamente: falar muito (e bem) com as crianças; levá-las a conhecer o mundo extra muro escolar; ajudar a situá-las num quotidiano espacial e temporal a toda a hora nomeado.” (p.61) Não chega, simplesmente, a leitura de livros. É necessário um grande contacto com o exterior, por parte da criança, para que esta leitura não seja descontextualizada.

Segundo Coelho (citado por Araújo, 1988), “aulas em que se fale de, em que se comungue no amor da literatura, têm algo de ritual, inunda-as a alegria de, num impulso colectivo, descobrir, clarificar, ficando cada um enriquecido, dinamizado.” Esta leitura coletiva é “além do prazer estético, um mundo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar activamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estática nos envolve e ao mundo.” (pp.92-93)

Através da leitura da minha colega, a imaginação das crianças foi constantemente estimulada. Este facto deve ser tido em conta, uma vez que, “o desenvolvimento da imaginação constitui um factor importante no desenvolvimento da criança.” (Traça, 1992, p.115)

Sobre este assunto, Postic (1992) refere que “imaginar é evocar seres, colocá-los em situações, fazê-los viver a seu bel-prazer. É criar um mundo à medida da sua fantasia, nela se libertando. Tudo é possível. Tudo se realiza.” No quotidiano, “imaginar é uma actividade paralela à acção que desempenhamos, ancorada na realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é o seu produto.” (p.13) Deste modo, quando a minha colega pediu que os alunos lhe dissessem que animal poderia sair do ovo que ela tinha trazido, sabia que todas as respostas dos alunos estariam corretas, uma vez que estes iriam recorrer à sua imaginação para responder. O mesmo autor refere ainda que “a criança deve poder alimentar o seu imaginário e exprimi-lo. O imaginário cultiva-se. Espantar-se, maravilhar-se, é espontâneo na criança.” (p.23) Na linha do autor, considero que a minha colega tenha cultivado a imaginação das crianças. Nesta atividade, a alegria por parte das mesmas foi revelada através das suas ações e da sua participação.

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

A educadora pediu-me que desse uma aula-surpresa com o material Blocos Lógicos. Comecei por relembrar os atributos do material, demonstrando-os nas peças. A seguir, pedi que cada criança retirasse uma peça e escolhi três crianças para me dizerem os atributos da peça que selecionaram.

Elaborei uma sequência no quadro e pedi a uma criança que a continuasse, respeitando os atributos escolhidos.

Para terminar, pedi a um grupo para tirar, cada um, uma peça à escolha e vir apresentá-la ao resto da turma. O resto das crianças tinha de tirar uma peça igual a um dos colegas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia foi-me pedido que desse uma aula-surpresa. Esta aula seria supervisionada pela educadora cooperante. Alarcão e Tavares (2003) entendem "supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional." (p.16) Segundo Pacheco (1995), os orientadores consideram que o estágio contribui em três questões principais: pessoal, didática e profissional. A primeira "ajuda a ser organizado e metódico"; a segunda ajuda a "aprender a planificar, a conhecer destrezas de ensino e conteúdos dos programas" e por último, a profissional, ajuda a aprender a ser "prático, com a adaptação dos conhecimentos que se trazem da universidade à realidade escolar, enfrentar uma nova forma de adquirir a prática docente, contactar com uma série de coisas só possíveis porque agora há uma escola e alunos" (pp.164-165), o que nos ajuda a adquirir conhecimentos relacionados com a prática que não obtemos através da teoria.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), "a observação da prática da supervisora cooperante nesta dimensão complexa da acção profissional, que é a observação, planificação e avaliação, trará muitos contributos para a aprendizagem profissional da estagiária, sobretudo se a observação for completada com o diálogo." (p.109) Concordando com este pensamento, considero que as aulas que nos são propostas, ainda que surpresas, são uma mais-valia, uma vez que nos dão a oportunidade de praticarmos aquilo que será o nosso futuro: as aulas que temos de lecionar. Esta oportunidade é completada com a reflexão e o diálogo (que decorreu posteriormente à aula) entre a educadora e as estagiárias presentes, sendo muito importante, pois permite-nos avaliar o nosso desempenho e procurar soluções em vista à melhoria desta prática.

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

Esta manhã de aulas foi ocupada por uma das minhas colegas de estágio. Esta começou por apresentar o animal de que iria falar ao longo da manhã: a raposa. Seguidamente, apresentou o material com que iria trabalhar, o Geoplano,

questionando as crianças sobre o material físico de que era feito. Explorou este material fazendo um itinerário, através de diversas indicações espaciais, para a raposa chegar à floresta. No fim, pediu às crianças que passassem o itinerário para a folha ponteadada.

Após o intervalo levou as crianças para a biblioteca, procedendo à sua aula de Estimulação à Leitura. Leu a história “A raposa e as uvas”, explicando o significado das palavras mais difíceis. No fim da leitura, apelando à participação das crianças, explorou as imagens do livro e a moral que a história transmitia.

De seguida, deu a sua aula de Conhecimento do Mundo. Começou por explorar as características da raposa; a sua reprodução; a sua alimentação; a localização do seu habitat natural; e terminou a aula mostrando alguns vídeos alusivos ao tema.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a minha colega utilizou o material estruturado Geoplano, tendo explorado os itinerários. Segundo Serrazina e Matos (1996), “é importante notar que a resolução de problemas envolvendo caminhos e labirintos constitui um meio privilegiado de desenvolver a capacidade visual-motora.” (p.28)

Como complemento da aprendizagem solicitou aos alunos que passassem o itinerário que tinham construído para o papel ponteadado que tinha sido, previamente, distribuído. Os autores mencionados anteriormente referem que “os geoplanos são um excelente meio para as crianças explorarem problemas geométricos, registando o seu trabalho no papel ponteadado.” (p.13) Damas et al. (2010) completam esta informação, dizendo que “inicialmente, no papel ponteadado, deverá estar reproduzido, exactamente, o espaço entre os pregos (pinos) do Geoplano e, gradualmente, reduzir-se-á a sua escala” (p.87), consoante o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Em relação a este material, Caldeira (2009) refere que é muito importante “utilizar vocabulário específico (perceber que a linha recta entre pontos se chama lado e que as figuras que se representam são polígonos)” (p.411), uma vez que enriquece o léxico das crianças, assim como lhes ensina o vocabulário matemático de que necessitam.

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

O dia começou com a minha aula assistida pela professora da prática supervisionada. Iniciei a aula de Estimulação à Leitura apresentando o título da história em *PowerPoint*. Pedi a algumas crianças que me ajudassem a reconstruí-lo com letras móveis numa cartolina, e que identificassem algumas das letras.

Li a história “A lebre e a tartaruga”, mostrando as imagens em *PowerPoint*. De seguida, explorei as imagens fazendo interdisciplinaridade com Matemática e Conhecimento do Mundo. Aproveitei a imagem da lebre para relembrar as características dos mamíferos.

Seguidamente, pedi às crianças que se sentassem nos seus lugares e iniciei a aula de Matemática. Apresentei o material (3.º Dom de Froebel), apelando à participação das crianças e relembrei as suas regras. Solicitei às crianças que elaborassem a construção da mesa e das cadeiras e da ponte, estando estas incluídas numa história. Esta auxiliou-me na criação de situações problemáticas relacionadas com a adição e a subtração.

Na aula de Conhecimento do Mundo, demonstrei em *PowerPoint* as características gerais dos répteis, através da tartaruga. Proporcionei a visualização de dois vídeos representando a forma de reprodução da tartaruga, assim como a sua alimentação e muda de pele.

Para terminar ofereci uma tartaruga à turma, deixando-os tocar e observá-la, na minha mão e no aquário.

O dia terminou com uma reunião onde estiveram presentes todos os estagiários e todos os professores da prática que tinham supervisionado as aulas. Foram discutidas as aulas, realçando os seus aspetos positivos e negativos.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A minha aula teve como tema principal um animal. As crianças consideram esta temática deslumbrante. Este fascínio revelou-se desde o primeiro momento em que se aperceberam de que eu iria falar da tartaruga. Segundo Catita (2007), “ao tratar este tema é importante explorar e aproveitar este fascínio que as crianças nutrem pelo mundo animal.” (p.66)

O autor referido anteriormente enuncia alguns objetivos a atingir quando se leciona uma aula com este tema. Entre eles estão: “conhecer alguns animais do meio

próximo da criança no que se refere às suas características exteriores e a alguns aspectos do seu comportamento; (...) procurar estabelecer algumas formas de classificação dos animais.” (p.68) Na minha aula, as crianças ficaram a conhecer melhor a tartaruga e alguns aspetos do seu comportamento, assim como conseguiram classificá-la quanto à sua classe, recorrendo para isso às características físicas do animal.

Considero, também, que “é importante sensibilizar as crianças destas idades para a questão do bem estar animal, mostrando-lhes as necessidades e cuidados a ter com os animais.” (Catita, 2007, p.72) Fiz, por isso, questão de oferecer a tartaruga à turma para que a educadora pudesse continuar esta sensibilização que comecei a desenvolver nas crianças.

No final da manhã realizou-se uma reunião em que foram discutidas todas as aulas que tinham sido assistidas pelas professoras supervisoras. Estas reuniões representam o “diálogo reflexivo sobre a observação e a acção que é uma característica profissional que se deseja promover. Representa, ainda, a troca de experiências para a conquista do saber-fazer profissional, que é outra característica que se deseja promover.” (Oliveira-Formosinho, 2002, pp. 113-114)

Segundo Jacinto (2003), o professor supervisor acompanha e incentiva o estagiário a “agir, observar e reflectir sobre situações e dilemas relacionados com a sua prática educacional e os contextos sociais e políticos em que está implantada, tendo por objectivo a sua compreensão e transformação no sentido da sua melhoria.” (p.70) Assim, estas reuniões são uma mais-valia para a nossa formação como estagiárias, no sentido em que nos ajudam a compreender o que podemos e devemos melhorar para que tenhamos a oportunidade de obter uma aprendizagem mais completa e rigorosa.

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

A educadora solicitou à minha colega de estágio que desse uma aula-surpresa com o material Cuisenaire, com o intuito de introduzir a peça preta. Começou por introduzir o material, explorando as suas diferenças.

Através de algumas indicações levou as crianças a construírem uma escada crescente. Inquiriu uma criança sobre a última peça que tinham aprendido, ajudando-a a perceber através dos algarismos móveis expostos no quadro.

Para introduzir a nova peça pediu que colocassem a peça amarela e a peça encarnada juntas pela extremidade, e que descobrissem qual a peça que teria o tamanho destas duas juntas, levando, assim, as crianças a descobrirem a peça preta. Quando verificou que todos tinham descoberto, pediu que fizessem a adição das duas peças para perceberem o valor da peça preta.

Elaborou uma situação problemática que incluía a peça que tinham aprendido e para terminar pediu às crianças que construíssem uma escada crescente, com a peça que tinham aprendido.

No fim, pediu a uma criança que lesse a escada por cores e por valores.

Enquanto as crianças se iam preparando para a aula de Expressão Físico-Motora eu fui fazendo uma votação para decidir que nome dar à tartaruga.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a educadora usou o material Cuisenaire. Este é um material manipulável. Segundo Abrantes et al. (1999), este tipo de material e "modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente. Além disso, facilitam a comunicação, ao permitir que os alunos falem de objectos concretos quando explicam os seus raciocínios." (p.47)

Segundo Damas (2010), com o Cuisenaire, "devem-se explorar, inicialmente, os números até nove, para que os alunos compreendam a estrutura das operações aritméticas. (...) Com este material é o aluno que descobre verdades matemáticas verificando-as experimentalmente." (p.66) A minha colega participou nesta aprendizagem, uma vez que foi ela que introduziu uma das peças.

De acordo com Caldeira (2009), "as crianças precisam ter o sentido do número, para o poder utilizar de forma diferente no mundo que as rodeia." Este sentido envolve: "compreensão dos significados (inclui o carácter ordinal e cardinal dos números), explorar relações entre os números (composição e decomposição de conjuntos), (...) desenvolver intuições acerca dos efeitos das operações com números e desenvolver padrões de objectos comuns", assim, "o material Cuisenaire constitui um recurso que ajuda a desenvolver" estes aspetos. (p.129)

A mesma autora refere ainda que "nas actividades onde as crianças identificam tamanhos e a ordem das peças, estão a "trabalhar" a memória, a ordenação, o

conceito da cor e do número.” (p.130) O facto de a minha colega terminar a sua aula pedindo às crianças que montassem a escada com este material revelou-se pertinente, na medida em que os alunos puderam inserir a peça que tinham aprendido identificando, assim, a ordem crescente e trabalhando a memória das cores e dos valores das peças.

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

O dia começou com a aula de uma das minhas colegas de estágio, supervisionada por uma professora da prática.

Apresentou o animal de que iria falar depois, dando o itinerário que o coala teria de fazer para chegar à árvore através do Cuisenaire. Explorou o valor de cada peça, dando indicações às crianças para criarem o itinerário.

Na aula de Estimulação à Leitura levou as crianças para o ginásio e contou a história “A que sabe a lua” com música de fundo e apelando à participação das crianças. Introduziu o coala como um dos animais que queria chegar à lua, fazendo assim a interligação com a aula de Conhecimento do Mundo.

Apresentou o animal, expondo as suas características relacionadas com os mamíferos. Explicou a sua reprodução; a sua alimentação; a sua locomoção; e explicou o conceito de animal noturno.

Por fim, mostrou um vídeo alusivo ao tema.

O dia terminou com uma reunião onde estiveram presentes todos os estagiários e os professores da prática supervisionada. Discutiram-se as aulas, visando os aspetos positivos e negativos das mesmas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a minha colega utilizou o material Cuisenaire para trabalhar os itinerários. Segundo Caldeira (2009), “o sentido espacial é um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objectos que nele existem. A compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso mundo, que é intrinsecamente geométrico.” Assim, através do Cuisenaire, “a descoberta de caminhos, integrados na formação matemática e nas várias áreas de aprendizagem, desenvolve a compreensão.” (p.173)



Quando se trabalha os itinerários, segundo a mesma autora, podem-se "sugerir tarefas com diferentes graus de dificuldade, com as peças do Cuisenaire: numa podemos propor e dar pistas, noutras a criança terá que descobrir diversos caminhos." Para complementar estas atividades "pode-se utilizar a folha quadriculada com as quadrículas de 1cm de lado." (p.173) A minha colega pediu aos alunos que fossem colocando as peças por cima das quadrículas, de modo a que, posteriormente, as copiassem para a folha.

Na aula de Estimulação à Leitura, a minha colega colocou uma música de fundo oriunda da Austrália, uma vez que é o país de origem do coala. Segundo Cury (2004), este tipo de música tem três grandes objetivos: "primeiro, favorecer a educação musical e emocional. Segundo, gerar o prazer de aprender durante as aulas. (...) Terceiro, aliviar a síndrome do pensamento acelerado (SPA), pois aquieta o pensamento, melhora a concentração e a assimilação da informação." (pp.121-122) Jensen (2002) completa este pensamento dizendo que "este tipo de música pode afectar significativamente os estados do aluno, o que por sua vez pode, obviamente, afectar a aprendizagem." (p.62) Logo que as crianças começaram a entrar no ginásio e a ouvir a música, fizeram silêncio e mantiveram-se concentradas no resto da aula. Foi notória a sua mudança de atitude.

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

Para iniciar o dia, a educadora pediu às crianças para se sentarem nas suas almofadas na biblioteca, de modo a conversar sobre o fim-de-semana.

Seguidamente, eu e a minha colega de estágio demos uma aula de Conhecimento do Mundo. Através do *PowerPoint* eu comecei por relembrar os conceitos de animal doméstico e animal da quinta, para, posteriormente, introduzir o conceito de animal selvagem. De seguida, introduzi o animal de que iríamos falar, mostrando o habitat onde vive a girafa.

A minha colega de estágio introduziu o animal na classe dos mamíferos, falou das suas características gerais, da sua locomoção, do seu regime alimentar, assim como da sua língua comprida. No fim mostrou vídeos alusivos ao tema.

Para terminarmos a aula, realizámos uma atividade plástica com as crianças. Cada criança iria pintar a mão de castanho e colocá-la na girafa, fazendo assim com que todas as mãos representassem as manchas da girafa.

## Inferências e Fundamentação Teórica

Nesta manhã, eu e a minha colega de estágio demos uma aula em conjunto de Conhecimento do Mundo, que tinha como tema geral a diferenciação entre animais domésticos, da quinta e selvagens, introduzindo, também, a girafa. As crianças demonstram um grande apreço por todas as aulas sobre animais e sobre quase todos os temas que constituem o Conhecimento do Mundo. Segundo Sherwood, Williams e Rockwell (1987, citados por Catita, 2007), “as crianças pequenas são curiosas por natureza. Estão constantemente rodeadas por acontecimentos que as levam a perguntar porquê, o quê, quando e onde (...). As crianças são cientistas por natureza.” (p.7) Assim, sempre que pude fui questionando as crianças sobre os seus conhecimentos e dando-lhes a palavra quando a solicitavam. É muito importante detetar as concepções alternativas das crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexas e dispõem, através dos *media*, de saberes que ultrapassam a realidade próxima“. Assim, “tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, pressupõe que também esses saberes deverão ser tidos em conta e que a educação pré-escolar, bem como outros níveis de ensino, não os poderão ignorar.” (p.80)

Em relação à diferenciação entre animais domésticos, da quinta e selvagens, Catita (2007) refere que se devem explorar a relação das diferentes espécies de animais, “abordando-se os animais que vivem na quinta, no meio urbano, no meio rural, na montanha, na selva, nos rios, nos mares, nas regiões polares e em outros habitats.” (p.72) Assim, a criança tem a oportunidade de conhecer, não só os animais que podem viver perto dela, como também outros com os quais o seu contacto próximo não seja possível.

A atividade que realizámos com as crianças para terminar a aula insere-se na Expressão Plástica. Stern (s.d.) refere que através desta expressão, a criança manifesta sensações “corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de factos emotivos acompanhantes da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra, porque estão fora do seu consciente e se impõe à sua expressão sem que ela os possa controlar.” (p.8)

Para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o desenho, a pintura, a digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. Porque de acesso mais fácil, o desenho é por vezes a mais frequente.” (p.61) Assim, quando propusemos a

atividade às crianças, estas demonstraram bastante contentamento e alegria, uma vez que iriam realizar uma atividade diferente e que podiam usar as próprias mãos para se expressarem, no papel de cenário.

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

A educadora deu uma aula de Matemática com um material não estruturado, as palhinhas. Começou por dar indicações para realizar uma subtração, com o intuito de introduzir o sinal de subtrair. De seguida, realizou algumas situações problemáticas utilizando os ferrinhos. Explorou ainda as sequências numéricas crescentes e decrescentes através dos algarismos móveis.

Seguidamente, pediu às crianças para se prepararem para a aula de Expressão Físico-Motora, para marcarem a presença e se sentarem no chão. Aí fez uma Estimulação à Leitura com o livro "Poppy e a fada dos dentes", explorando a fase da infância onde os dentes de leite começam a cair e levando-os ao imaginário através da fada. Explicou também o conceito de dentes de leite e definitivos.

Assistimos ao retorno à calma da aula de Expressão Físico-Motora e levámo-los para a sala, onde os ajudámos a prepararem-se para o almoço.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a educadora trabalhou com um material não estruturado, as palhinhas. Segundo Caldeira (2009), "ao som dum instrumento musical, (ferrinhos, pandeireta, etc.) as crianças vão tirando palhinhas, ou ouvem os batimentos, tirando depois o número de palhinhas correspondente." (p.317) A educadora utilizou esta estratégia para a realização das situações problemáticas que foi propondo.

A mesma autora refere que "as primeiras experiências de contagem devem estar associadas a objectos concretos, de forma a desenvolverem gradualmente o sentido de número." Assim, "a criança vai conseguindo estabelecer relações e comparações entre quantidades e números, vai raciocinando sobre essas relações, explorando diferentes representações de um mesmo número." (pp.331-332) Cálculos que para a criança poderiam ser demasiado abstratos ficam concretizados através das palhinhas, facilitando, assim, a aprendizagem.

É na Educação Pré-Escolar que as capacidades operativas das crianças emergem: "perante problemas do seu quotidiano, que envolvam adições e subtracções, é necessário que a sua apresentação e construção seja progressiva e interligada." Para isso, "as crianças devem desenvolver estratégias operativas, utilizando contagens que devem ser atentamente seguidas pelo educador." (Caldeira, 2009, p.332) Estas contagens podem ser feitas com as palhinhas, e a educadora teve o cuidado de observar o trabalho de cada criança, assim como de desenvolver o seu vocabulário, pedindo-lhes que expusessem o seu raciocínio. A mesma autora refere ainda que "a disposição dos objectos em fila facilita a contagem pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar" (p.333), ajudando, assim, a criança a organizar o seu pensamento, e a responder corretamente às questões colocadas pela educadora.

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

O meu colega de estágio deu uma aula de Conhecimento do Mundo sobre o ornitorrinco. Começou por mostrar as suas características, definindo-o como animal mamífero. Mostrou também a sua locomoção, a sua forma de reprodução, o som pelo qual comunicam, e passou um vídeo.

Para terminar a aula, distribuiu puzzles com imagens diferentes do ornitorrinco por cada mesa, os quais tinham de ser construídos e colados numa folha pelas crianças, para, posteriormente, serem expostos na sala.

A seguir ao intervalo, a educadora pediu à minha colega de estágio que desse uma aula-surpresa explorando as noções espaciais, através de diferentes imagens.

Ela começou por dar um nome à imagem do menino e da menina, posicionando-os nos cantos superiores do quadro. Pediu às crianças que fizessem o mesmo na folha que tinham à frente e com as imagens que tinham num saco. Explorou a noção de cantos superiores e inferiores, de "em baixo" e "em cima" e de "entre". A meio da aula teve de pedir que todas as crianças colocassem as imagens nuns copos que distribuiu, uma vez que estavam a ter dificuldade em encontrar as que iam sendo solicitadas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Conhecimento do Mundo, o meu colega deu uma aula sobre o ornitorrinco. Uma das estratégias que utilizou foi a visualização de um vídeo. Wolfe

(2004) refere que “embora todas as pessoas tenham capacidade para processar informação cinestésica e auditiva, recebem mais informação visualmente do que por quaisquer dos outros sentido.” (p.146) Neste caso, a informação seria recebida através da visão e da audição, uma vez que para além de observarem um vídeo, os alunos ouviram, também, o som que o animal faz. Referindo-se à aprendizagem dos alunos, a mesma autora enuncia que “a visão não só é uma poderosa ajuda na retenção de informação, como também serve para aumentar a compreensão” (p.147) e que a “informação traçada visualmente tem provado ser produtiva para aumentar o armazenamento e a retenção de informação nos alunos: isso reflecte a estrutura usada pelo cérebro” (p.151), uma vez que são os olhos que recebem a maior parte da informação e que enviam milhões de sinais para o cérebro.

Outra atividade que ajuda o cérebro a desenvolver as suas capacidades é o jogo. Segundo Jensen (2002), “todos os puzzles, jogos de palavras, problemas hipotéticos e reais são bons para o cérebro.” (p.61) É portanto, uma mais-valia que o educador “utilize rituais divertidos e enérgicos para a abertura da aula, para o desfecho e para a maior parte dos procedimentos e actividades que são por norma repetitivos.” (p.83) O meu colega optou por distribuir pelos alunos peças de puzzles com imagens do animal que tinha apresentado, e ir fazendo perguntas acerca do mesmo, consolidando a matéria dada.

Segundo Sanches (2001), o educador deve fazer jogos pedagógicos, didáticos e de relação para qualquer atividade, uma vez que “até uma actividade normal se é apresentada com a componente jogo tem logo uma adesão diferente. “Hoje vamos fazer um jogo” é uma frase mágica para criar expectativas e mobilizar os jovens.” (p.57) Isto foi evidente quando os alunos perceberam que teriam de completar o puzzle e que iriam fazer um jogo. A alegria e contentamento na sua expressão demonstraram as reações que estas atividades provocam nas crianças.

#### **1.4. 4.ª Secção: 2.º ano**

Esta secção respeita ao momento de estágio efetuado no período de 5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012, realizado num jardim-escola João de Deus.

Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 7 anos, dinamizada por uma professora.

#### **1.4.1. Caracterização da turma**

Considero pertinente salientar que a informação e dados, que passo a descrever, foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do 2.º ano. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças e encontra-se inserida no Projeto Curricular de Turma.

De seguida, transcrevo a caracterização da turma em questão.

A turma do 2.º Ano é composta por 28 alunos, 12 meninas e 16 rapazes, todos eles bem integrados na mesma. São alunos que já frequentam o Jardim-Escola desde os 3 anos, salvo o caso de uma aluna que só entrou este ano. Deste modo, são alunos que se conhecem muito bem, e que possuem vários interesses em comum, partilhando mesmo atividades fora do ambiente escolar.

É uma turma, que no geral, (e refiro-me a 23 alunos num universo de 28), apresenta um bom ritmo de aprendizagem, com alunos motivados e participativos, quer oralmente quer nas diferentes atividades que lhes são propostas diariamente. Isto deve-se em grande parte ao facto de já terem uma frequência na Educação Pré-Escolar, que lhes fornece os pré-requisitos essenciais para um bom progresso a nível escolar.

Há, no entanto, cinco alunos que, a nível de trabalho escrito, apresentam ritmos diferentes, pois são mais vagarosos na concretização dos mesmos. Muitas vezes, não por não saberem realizá-los, mas porque se distraem com muita facilidade. Incluída neste grupo, está uma aluna que apresenta dificuldades ao nível do cálculo mental, a qual é merecedora de atenção especial e que, por vezes, requer um trabalho individualizado e acompanhado pela presença de um adulto.

Três alunos apresentam dificuldades ao nível da linguagem e, conseqüentemente, ao nível da escrita. Um frequenta sessões de terapia da fala e dois alunos são disléxicos, não acompanhados.

#### **1.4.2. Caracterização do espaço**

A sala do 2.º ano situa-se perto da secretaria da escola e das casas-de-banho desta zona. Ao entrarmos na sala temos o quadro à nossa direita, de frente para as crianças. No fundo dessa parede está, também, a secretária da professora, que contém um computador. No fundo da parede paralela a esta está uma estante com os dossiês das crianças, assim como algum material de sala de aula.

As filas de carteiras mais chegadas às paredes são compostas por uma carteira apenas, enquanto que as filas do meio estão dispostas a pares. Ao todo são

quatro filas. A sala tem duas portas: uma que dá para a biblioteca da sala e a outra que dá para o recreio. Tem, também, três janelas grandes viradas para o recreio.

Na parede paralela à do quadro encontram-se os cabides onde as crianças penduram os seus casacos e mochilas.

### **1.4.3. Rotinas**

- **Acolhimento**

O acolhimento do 2.º ano é feito, primeiramente, no ginásio, onde todas as crianças do 1.º Ciclo se juntam e fazem jogos ou apenas brincam umas com as outras. Quando se fazem jogos são as professoras que os coordenam e dinamizam. À medida que as professoras de todos os anos vão chegando, levam os alunos à casa de banho e para a sala.

- **Recreio**

Ao visualizar-se o horário da turma, constata-se a existência de dois momentos de recreio. O primeiro momento corresponde ao recreio da manhã. Este recreio consiste num curto intervalo de tempo, que ocorre no espaço exterior destinado às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Normalmente, é neste intervalo que as crianças realizam o lanche da manhã, comendo bolachas.

O outro recreio presente no horário das crianças ocorre após o almoço e tem uma maior duração. Este recreio é destinado à brincadeira livre no espaço exterior. A professora acompanha as crianças, zelando pelo seu bem-estar e segurança.

- **Higiene**

Os momentos de higiene estão presentes nas rotinas diárias das crianças. Estes momentos consistem na ida à casa de banho e ocorrem de manhã, logo após o acolhimento e antes e depois das refeições.

- **Almoço**

A hora de almoço das crianças do 2.º ano coincidia com o horário de saída das estagiárias. Assim, não pude presenciar esta rotina. No entanto, tenho conhecimento de que estes alunos almoçam no refeitório conjuntamente com os alunos do 1.º ano.

### **1.4.4. Horário de turma**

De seguida, exponho o horário semanal do 2.º ano.

Quadro 5 – Horário do 2.º ano

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h-10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h-11h	Língua Portuguesa	Matemática (materiais)	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h-11h30m	Recreio				
11h30-12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h-12h50m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Matemática (materiais)
13h-14h30m	Almoço e recreio				
14h30m-15h20m	Expressão Plástica: 14h30-15h45	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo Acompanhado	Estudo do Meio
15h20m-16h10m	Hora do Conto	Educação Física	Formação Cívica	Área Projeto	Assembleia de Turma
16h10m-17h	Inglês	Biblioteca	Computador	Música	Arrumação de trabalhos
17h	Saída				

#### 1.4.5. Relatos diários

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

A professora iniciou este dia com a correção do trabalho de casa no quadro. Resolveu, também, em conjunto com as crianças uma parte da prova de Matemática, pois muitos alunos tinham tido dificuldades. Simultaneamente, pediu-nos que corrigíssemos os trabalhos de casa para colocar nos dossiês.

A seguir ao intervalo, a professora entregou as provas de Português.

A professora escolheu duas crianças para lerem o diálogo de um texto e escolheu outra para fazer de narrador. De seguida, resolveu os exercícios oralmente e em conjunto com as crianças para que, posteriormente, o fizessem individualmente.

##### Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia, a professora refez com os alunos as provas de Matemática e de Português. Segundo Pais e Monteiro (1996), “os testes e a avaliação de final de



período têm essencialmente carácter formativo, pois visam a tomada de decisões relativas à orientação (ou reorientação) do ensino-aprendizagem.” (p.51) Assim, através destas provas, a professora consegue repensar as suas estratégias, de modo a perceber qual a melhor forma de ajudar o aluno a obter o sucesso.

Segundo Meirieu (1998), “nada é mais precioso do que os testes mal feitos; (...) São eles que permitem compreender o erro e, portanto, progredir“, uma vez que é nestes testes que se vê, por exemplo, “se os erros assinalados são erros ortográficos ou gramaticais e podemos, então, identificar as regras que não foram respeitadas; podemos ver se os erros são de cálculo ou de raciocínio, ou se não soubemos utilizar determinada fórmula.” (pp.83-84) Deste modo, refazendo as provas, a criança consegue detetar os seus erros e investir na resolução dos mesmos, com o intuito de não os voltar a cometer.

Em relação à correção dos testes, Estanqueiro (2010) afirma que “é uma tarefa desgastante para os professores, mas essencial para a aprendizagem. A correcção ajuda o aluno a identificar os seus progressos e as suas dificuldades, a verificar o que fez bem e o que fez mal” (p.95), para que, assim, consiga continuar o mesmo trabalho onde obteve sucesso e melhorar, e/ou modificar o trabalho onde revelou ter mais dificuldades.

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

A professora começou o dia escrevendo no quadro o título da matéria que ia dar, ou seja, “família de palavras” e começou por perguntar a algumas crianças com qual dos pais é que eles seriam mais parecidos. Após algumas respostas, questionou os alunos porque estaria a fazer-lhes aquelas perguntas; e qual seria a sua relação com o título escrito no quadro. Seguidamente, explicou a matéria através de um exemplo.

A seguir a copiarem o exemplo e a informação do quadro, executaram a dobragem do barco para de seguida fazerem a família de palavras de “barco”. Para terminar os exercícios, fez um ditado de palavras em que as crianças teriam de as escrever dentro da imagem correspondente à família de palavras.

A seguir ao intervalo, a professora distribuiu imagens de vários objetos com preços diferentes. Através destes preços elaborou uma situação problemática para

trabalhar o troco ou o dinheiro em falta. Propôs, ainda, outra situação problemática onde trabalhou o sistema monetário e a adição.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a professora utilizou uma estratégia de “adivinhação” e uma dobragem para o tema de Português, assim como imagens com preços para a aula de Matemática. Todas estas estratégias se revelaram diferentes do normal. Segundo Antunes (2008), a aula expositiva não pode ser a única maneira de dar aulas. Os professores têm de conceber “situações de aprendizagens diferentes”, para que se respeitem “diferentes estilos de linguagens em seus alunos e se as aulas que ministra não fazem do aluno o centro do processo de aprendizagem, o que a eles se está impingindo com o nome de aula não é aula verdadeira.” (p.23) Jensen (2002) completa este pensamento, dizendo que “o que é desafiante para um aluno pode não o ser para outro, tal facto constitui um poderoso argumento em favor de uma melhor escolha do processo de aprendizagem” e de “uma maior variedade nas estratégias utilizadas com vista a conquistar melhor os alunos”. Assim, “a variedade significa que, independentemente das opções que os alunos possam tomar, é um imperativo do educador expô-los a um leque alargado de metodologias.” (p.66)

Segundo Marujo e Neto (2004), “a escola (...) pode ser um local de motivações e prazeres, de descobertas e entusiasmos, de incentivos e inspirações, ou de tensões, críticas, insubordinações, desacatos, desinteresses, desvarios.” (p.28) Tendo este pensamento em consideração, quanto mais o professor oferecer oportunidades de aprendizagem diferentes, mais o aluno vai ter alegria na escola e motivação para o que tem e precisa de aprender.

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

A professora começou o dia trabalhando com o material estruturado Calculadores Multibásicos. Indicou, no quadro, três dados e pediu a uma das crianças para, a partir destes, criar um problema à sua escolha e, de seguida, o mesmo mas com a pergunta no início. Demonstrou a correção do problema no quadro e executou a prova dos nove da operação realizada.

Como algumas crianças estavam com dificuldades em realizar a prova dos nove, a professora aproveitou para explicar de novo e dar o apontamento sobre este tema para colarem no caderno. Fez também a revisão da classificação dos ângulos.

De seguida, escreveu duas contas de somar e de subtrair para realizarem a prova dos nove. Eu estive a ajudar uma criança com dificuldades para que as ultrapassasse.

A seguir ao recreio, as crianças estiveram a resolver uma ficha sobre estimativas, áreas e perímetros. Cada uma de nós esteve a ajudar quem nos pedisse auxílio, para posteriormente se realizar a correção em conjunto.

Para terminar, a professora fez um ditado e um exercício lacunar que consistia na criação de um texto descritivo sobre um animal estranho. No fim do exercício cada criança deveria desenhar o animal que tinha criado.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a professora utilizou o material Calculadores Multibásicos, que ajuda muito os alunos a adquirirem o conhecimento da numeração decimal. Segundo Damas et al. (2010), para que os alunos adquiram este conhecimento é “indispensável o conhecimento do processo utilizado em qualquer sistema de numeração, que não é mais do que um conjunto de símbolos e regras que permitem representar qualquer número”. Quando a criança, através deste material, regista as trocas que efetuou, “começa a interiorizar o valor posicional dos algarismos, onde qualquer algarismo pode representar um número de elementos, um número de agrupamentos, um número de agrupamentos de agrupamentos e assim sucessivamente.” (pp.40-41) Os mesmos autores afirmam ainda que “com a valorização do sistema de numeração decimal, os alunos compreendem a estrutura que envolve as operações aritméticas.” (p.42)

Caldeira (2009) refere que este material tem vários interesses pedagógicos, entre eles estão: “operações aritméticas (e provas); situações problemáticas.” (p.188) A professora revelou ter esta noção ao trabalhar com os alunos, tanto as situações problemáticas como as operações aritméticas e as suas provas. Pessoalmente, considero importante a estratégia que a professora utilizou neste dia para trabalhar as situações problemáticas. Segundo Pólya (1977, citado por Matos & Serrazina, 1996), “um problema pode ser modesto, mas se desafiar a curiosidade e puser em jogo faculdades inventivas, quem o resolver pelos seus próprios meios experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta.” (p.140) O facto de serem os alunos a criarem a situação problemática e posteriormente, resolvê-la, revelou-se uma estimulante e desafiante estratégia de ensino.

Na aula de Português, a professora propôs aos alunos que criassem um texto descritivo, usando a imaginação. Segundo Franco (1999), “a imaginação dos alunos, desde que os motivemos, opera pequenas maravilhas em trabalhos deste género, fundamental não só para o seu desenvolvimento sócio-afectivo, mas também para o amadurecimento da capacidade de utilização personalizada da língua.” O mesmo autor refere, ainda, que para complementar esta atividade pode “sugerir-se a realização gráfica da personagem inventada, (...) promovendo ainda a colaboração de outras disciplina” (p.108), como por exemplo, a Expressão Plástica, através do desenho. A realização do texto, assim como do desenho, teve um impacto interessante nas crianças. À medida que fui observando os trabalhos pude constatar que as crianças estavam empenhadas, concentradas e alegres pois notava-se que estavam a conseguir dar um bom uso à sua imaginação.

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

Enquanto a professora esperava por todos os alunos, foi criando um diálogo com os presentes sobre o concurso de dança que tinha acontecido na sexta-feira anterior.

Pedi a todos os alunos que fizessem uma cópia para avaliação de ortografia, e que, passando do quadro, resolvessem exercícios de Português.

De seguida, fez o ditado do mesmo texto que tinham copiado.

A seguir ao intervalo, a professora passou exercícios de criação de problemas matemáticos no quadro e, simultaneamente, chamou três alunos para lhes ensinar a divisão com 2 algarismos no divisor.

Enquanto isto, eu e as minhas colegas ajudámos as crianças na criação e resolução de problemas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a professora solicitou aos alunos que realizassem uma cópia com o intuito de avaliar a sua ortografia, uma vez que, ainda que seja a copiar, há muitos alunos que erram por falta de atenção ou concentração naquilo que estão a fazer. É também muito importante que os alunos saibam escrever corretamente, visto que, segundo Contente (1995), os alunos escrevem em “quase todas as disciplinas e são avaliados com base nas suas produções escritas, tanto durante todo o ano escolar

como a nível de provas globais ou exames. Para ter sucesso na avaliação, o aluno terá que saber escrever.” (p.27)

O facto de a professora ter avisado os alunos de que esta atividade seria para avaliação fez com que eles ficassem mais concentrados. Segundo Fernandes (2005), “a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento. Se quisermos, trata-se da avaliação de competências, ou da avaliação dos saberes em utilização” (p.16), sendo que, neste caso, a escrita é das capacidades que mais utilidade tem durante a vida inteira. O mesmo autor afirma ainda que os professores “utilizam a avaliação para monitorizar o progresso dos alunos, (...) para introduzir correcções no processo de ensino, para melhorar as aprendizagens, para orientar e motivar os alunos ou para preparar a atribuição das classificações.” (p.17) Por isso, a avaliação é uma componente muito importante na aprendizagem do aluno, sendo que esta deve ser feita sempre no sentido de ajudar o aluno a melhorar.

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

O dia teve início com a prova de Português, deixando-nos portanto a ajudar a professora nas suas tarefas.

Depois do recreio, a professora teve a corrigir os exercícios de Matemática feitos no dia anterior, enquanto nós a ajudávamos a criar uma página de Português, uma de Matemática e uma do Dia do Pai para o jornal da escola.

De seguida, a professora esteve a fazer revisões da matéria de Matemática que iria sair na prova.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, os alunos realizaram a prova de Português. Segundo Estanqueiro (2010), “os professores podem recorrer a diversos instrumentos para avaliar as aprendizagens e o progresso dos alunos: testes, trabalhos de pesquisa”, entre outros. Estes instrumentos serão, posteriormente, avaliados e classificados, mas avaliar não passa apenas “por «dar notas». Na escola, é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação. Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim.” (p.83) Apesar de as provas serem consideradas “como o instrumento mais

objectivo, mais simples e mais rápido de recolher informações sobre a aprendizagem de cada aluno” (Estanqueiro, 2010, p.93) não pode ser o único, assim como não pode servir apenas para a atribuição de uma classificação. Deve também ser um instrumento através do qual o aluno consegue identificar os erros que cometeu, para que os consiga corrigir.

No final da manhã, a professora esteve a fazer revisões para a prova de Matemática. Este é um dos momentos importantes em relação às provas. Apesar de não o confessarem “por medo do ridículo, os alunos ficam sempre nervosos quando os testes se aproximam.” (Meirieu, 1998, p.80) Este autor propõe três tipos de atividades para fazer as revisões para uma prova: “uma memorização activa e sistemática dos conteúdos adquiridos, um inventário e o aprofundamento dos pontos mais delicados e uma passagem exhaustiva de toda a matéria.” (p.81) A ordem destas atividades pode ser modificada consoante a necessidade das crianças. O mesmo autor afirma ainda que “se quisermos fazer uma revisão eficaz” é preciso “reformular os materiais e utilizá-los em actividades novas que estejam relacionadas com o tipo de provas que se vão realizar” (p.82), uma vez que, assim, os alunos se aproximam da estrutura da prova, não sofrendo um impacto com o desconhecido no dia da mesma e, conseqüentemente, mantêm-se mais calmos e mais concentrados.

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

A professora iniciou o dia dialogando com as crianças sobre a prova de Matemática que tinham realizado no dia anterior.

Começou a aula de Português pedindo que todos os alunos elaborassem uma expressão escrita alusiva ao dia do pai. Quem ia acabando a composição, lia em voz alta o texto da página onde iam do manual. Solicitou, também, às crianças que passassem do quadro e realizassem alguns exercícios de gramática.

A seguir ao intervalo, a professora deu uma aula com o material estruturado Pentaminós. Começou por lembrar quais as letras que as peças representavam e por dizer o que se poderia fazer com elas. Perguntou a uma criança qual era a área de uma peça e qual seria a área de uma figura que contivesse todas as peças, fazendo-a perceber que pensaria numa multiplicação para chegar ao resultado.

Seguidamente, ajudou uma criança a definir o conceito de perímetro e a medir o perímetro de uma figura. Pediu também para verificar se todas as peças teriam o mesmo perímetro, já que todas tinham a mesma área.

Para terminar, solicitou que fizessem a composição do pinguim e do canguru através de um desenho para, posteriormente, o passarem para uma folha quadriculada.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Para começar o dia, a professora solicitou aos alunos que escrevessem uma expressão escrita alusiva ao dia do pai. Quando as crianças desenvolvem este tipo de trabalhos "reconhecem (...) quão importante é o conhecimento do código linguístico e a destreza no manejo das palavras para a construção de todos os tipos de textos, especialmente, aqueles em que partilham com os outros a sua experiência pessoal." (Franco,1999, p.67) Sobre este assunto, o mesmo autor refere ainda que, quando se pede aos alunos este trabalho, "toda a produção individual deve ser acompanhada a par e passo pelo professor, de modo a permitir que, ao registar os seus próprios enunciados, o aluno se confronte sistematicamente com soluções que permitam uma autocorreção", sendo que deve identificar e aplicar "particularidades da língua – as menos vulgares e mais difíceis de serem estruturadas e interiorizadas, por exemplo –, cujos conhecimento e aplicação correcta, de outro modo, são pouco susceptíveis de concretizar com êxito." (pp.87-88) Assim, esta parceria entre o professor e os alunos resulta em textos mais corretos do ponto de vista lexical e semântico, assim como diminui os erros ortográficos.

Na aula de Matemática, a professora trabalhou com o material Pentaminós. Este é constituído por "figuras formadas pela união de quadrados congruentes através da justaposição dos lados" e permite "desenvolver o raciocínio lógico-educativo através de diversas actividades." (Caldeira, 2009, p.423) A mesma autora refere ainda que este material tem diversos interesses pedagógicos. Entre eles, estão: "descobrir a possibilidade de efectuar pavimentações com as diversas formas; resolver puzzles; investigar o n.º de formas distintas que se podem obter, a partir de um número fixo de peças; (...) realizar actividades com perímetros e áreas." (p.423) Nesta aula verificou-se o interesse do material relativamente aos perímetros e áreas, aos puzzles, e às pavimentações possíveis de realizar.

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

Enquanto esperávamos que todas as crianças chegassem, a professora foi aproveitando para corrigir o trabalho de casa, pedindo-nos para corrigi-lo nas folhas.

Quando já todos tinham chegado, começaram a realizar a prova de Estudo do Meio. Enquanto isso, nós ajudamos a professora a criar um Tangram para cada criança.

Após o intervalo, a professora escreveu exercícios de leitura de números no quadro para as crianças passarem e resolverem.

Terminando a manhã, a professora pediu às crianças para fazerem o exercício caligráfico de um texto.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a professora começou por corrigir os trabalhos de casa. Segundo Meirieu (1998), “os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objectivos, mais acessíveis” mas é necessária a existência dos mesmos para “desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal.” (p.14) Estas competências que os alunos desenvolvem quando levam trabalhos para fazer em casa notam-se pela alegria que demonstram em terem conseguido cumprir o que lhes foi pedido, ou, pelo contrário, a angústia de não terem cumprido com as suas obrigações.

Para terminar o dia, a professora pediu aos alunos para realizarem um exercício caligráfico, tradicionalmente chamado de cópia, de um texto. Condemarin e Chadwick (1987) ajudam a perceber o porquê de se chamar a este exercício “caligráfico”, dizendo que “permite praticar as destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra, a ligação e manutenção da regularidade de tamanho e proporção, alinhamento e inclinação.” (p.182)

A escrita é uma atividade importantíssima, mesmo que apenas como mera reprodução de textos, uma vez que alarga o quadro de referências a que a criança tem acesso para comunicar, e “simultaneamente, muitas das dificuldades da aprendizagem da gramática podem ser superadas – da sintaxe à semântica, da ortografia à complexa flexão verbal.” (Franco, 1999, p.90)



Condemarín e Chadwick (1987) enunciam duas vantagens desde exercício. A primeira é que "favorece a familiaridade da criança com diversas modalidades de estruturação das palavras nas frases e orações. A linguagem escrita possui uma sintaxe que lhe é própria e que nem sempre reproduz a fala" (p.182) e a segunda é que "favorece os mecanismos de memorização, tão importantes para as destrezas de estudo", sendo que esta qualidade não é específica do exercício caligráfico "mas da escrita em geral, uma vez que por seu carácter cinestésico-motor tem um sistema de retenção e recuperação da informação qualitativamente diferente das modalidades visuais e auditivas." (p.182) Apesar de alguns alunos não gostarem deste exercício, é importante explicar-lhes estas vantagens para que essa opinião possa mudar.

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

Enquanto a professora esperava pelos alunos que ainda não tinham chegado, ia chamando alguns alunos ao quadro para resolverem algumas divisões com dois algarismos no divisor.

Quando chegaram todos os alunos, acompanhámo-los numa visita de estudo à peça do Pinóquio no teatro Politeama e na volta para a escola.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia acompanhámos as crianças numa visita de estudo a um teatro. Segundo Almeida (1998), este tipo de atividade tem sido considerado relevante, senão mesmo fundamental "no processo de ensino aprendizagem, reunindo o consenso de professores, alunos, (...) investigadores em desenvolvimento curricular e responsáveis por instituições de natureza diversa, desde museus, jardins zoológicos e botânicos, parques urbanos e naturais, a fábricas e empresas." (p.19) Assim, cada vez mais existem sítios que as crianças podem visitar, no âmbito da escola, com programas de ensino-aprendizagem bastante produtivos. Estes programas visam "contribuir para que a prática pedagógica dos docentes se torne mais consistente, o que pode ser conseguido através de uma reflexão cuidada acerca das actividades e estratégias que melhor possam contribuir para a formação integral dos alunos" (p.20), reflexão esta normalmente feita em conjunto com as crianças, após a visita.

O objetivo desta visita passava por assistir a uma peça retratando o Pinóquio. Uma das capacidades que os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver foi a criatividade. De acordo com Amorim (1995), esta capacidade "tem que ser incentivada

e fomentada através de iniciativas e atitudes que, partindo dos docentes, valorizem a experiência e o autoconhecimento capazes de se revelarem numa perspectiva libertadora e transformadora.” (p.45) Deste modo, o contato direto com uma peça infantil revela-se importante na medida em que dá oportunidade aos alunos de expandirem a sua criatividade, assim como desenvolver a sua cultura geral.

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

A professora iniciou o dia, explicando como se elaboravam os tapetes entrelaçados com as fitas.

Visto ser o último dia de aulas antes das férias da Páscoa, a professora deixou os alunos brincar livremente. Assim, nós fomos interagindo nas suas brincadeiras e ensinando-os a fazer harmónios com as fitas dos tapetes.

Acompanhámos as crianças na hora de almoço, visto que neste dia seria mais cedo, pois as crianças da Educação Pré-Escolar tinham ido a uma visita de estudo.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia pretendo salientar a importância do brincar na vida das crianças. Segundo Santos (citado por Branco, 2000), “o brincar escapa aos adultos que frequentemente o vêem como algo separado do aprender, o que é não só absurdo como abusivo e cruel” (p.109), uma vez que, “o brincar tem a ver com a aprendizagem e em particular com o aprender da linguagem e da língua.” (p.109)

Távora (2010) completa este pensamento dizendo que “o brincar permite uma transformação criadora do percebido para a formação de uma nova realidade que responde às exigências da criança, ela reinventa a realidade.” (p.42)

A Associação Internacional para o Direito a Brincar (citado por Araújo, 1988) refere que o brincar é “uma actividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças”; é “comunicação e expressão, associando pensamento e acção; dá prazer e sentimento de realização” e ainda, “ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social.” (p.192) Assim, os educadores e professores não se podem cingir aos momentos de trabalho de sala de aula, têm de ter noção de que as crianças também necessitam de brincar, e que essas brincadeiras ajudam em toda a aprendizagem dos alunos. Deste modo,

estes dias em que as crianças brincam não são menos importantes do que os outros em que estão dentro da rotina.

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

Enquanto não chegavam todos os alunos, a professora foi chamando alguns alunos ao quadro para resolverem algumas contas de dividir.

Pediu-nos que corrigíssemos as operações que as crianças tinham levado no caderno para fazer durante as férias.

Escreveu alguns exercícios de Português no quadro, pediu às crianças que os passassem e fez um ditado. Simultaneamente, pediu-nos que recortássemos algumas imagens de revistas.

A seguir ao intervalo, escreveu no quadro alguns exercícios de Matemática para os alunos copiarem e resolverem. Enquanto isso, nós fomos cortando umas imagens de revistas, a pedido da professora.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a professora optou por dar todas as suas aulas tendo como suporte propostas de trabalho. Ou seja, a professora escrevia os exercícios no quadro e os alunos copiavam e resolviam-nos. Segundo Bartolomeis (1999), estas propostas de trabalho podem servir como meio para o professor, na medida em que “o ajudam a analisar situações, a estabelecer relações, a reflectir sobre consequências, de modo a reforçar os seus poderes críticos e a obter alguns elementos para melhorar a qualidade das suas intervenções.” (p.23) Assim, este autor recomenda que sejam utilizadas propostas de trabalho para a avaliação dos alunos, ou seja, para o professor poder manter um registo do desenvolvimento dos alunos.

Sanches (2001) refere que é necessário “pensar bem nas propostas de actividades que vamos propor de modo a suscitar a curiosidade e a adesão daqueles a quem são propostas, tendo em conta a sua pertinência, oportunidade, necessidade e interesse.” (p.77) Concordando com esta autora, considero que as propostas que a professora elaborou não se revelaram muito motivantes ou interessantes para as crianças, uma vez que os exercícios não estimularam o interesse e as crianças demonstraram-se inquietas durante a resolução das mesmas.

Especificamente, em relação à Matemática, Ponte e Serrazina (2000) sustentam que as propostas de trabalho, "podendo conter questões de diversos tipos, permitem avaliar diversos tipos de objectivos como a aquisição de conhecimentos, ao nível dos conceitos, das competências de cálculo e da resolução de problemas." (p.232) Estas questões têm de ser devidamente selecionadas pelo professor. Abrantes et al. (1999) referem que mesmo que o professor utilize "materiais e propostas de trabalho inspiradas em livros ou fichas pré-existentes, tem que os selecionar e adaptar, bem como conduzir toda a actividade na sala de aula, de um modo adequado aos seus próprios alunos." (p.29) Todos os alunos são diferentes e é de extrema importância que o professor os conheça para que consiga selecionar os melhores exercícios para a turma que vai lecionar.

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

Neste dia, o professor de Expressão Físico-Motora pediu a ajuda de algumas alunas estagiárias para realizar os testes de condição física às crianças.

Fomos, portanto, para o ginásio, onde montámos cinco estações diferentes, sendo que em cada uma se testava uma condição diferente. Estas eram: impulsão horizontal; impulsão vertical; flexibilidade; agilidade e flexibilidade abdominal.

Eu, particularmente, fiquei com o professor na estação da agilidade e flexibilidade abdominal.

Após a realização dos testes, voltei para a sala, onde ainda assisti ao final da aula da minha colega de estágio, estando ela a lecionar a aula de Estudo do Meio, tendo como temática o canguru.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Os testes de condição física realizados às crianças fazem parte de um estudo realizado pelo professor de Expressão Física-Motora conjuntamente com o professor do Clube da Ciência. Este estudo tem como objetivo delinear alguns padrões de vida saudável com o intuito de prevenir a obesidade infantil. Segundo Baptista (2006), para além dos serviços de saúde que qualquer sociedade oferece aos seus cidadãos, "a prevenção da doença e a prevenção da saúde dependerão sempre, numa larga medida, da adaptação de estilos de vida saudáveis por parte das pessoas." (p.5)

A mesma autora refere que no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos devem “reconhecer que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene e de actividade física, e de regras de segurança e prevenção.” (p.17) Por isso, as escolas têm, também, o dever de promover a educação física, pois esta, entre outras coisas, desenvolve a mente e a personalidade e facilita a educação corporal. Relativamente ao primeiro desenvolvimento, a criança deve “conviver e colaborar com os amigos; conhecer os pontos fortes e fracos; ter iniciativa e responsabilidade; saber enfrentar as dificuldades; criar hábitos e cuidados higiénicos; cumprir regras.” E, em relação ao segundo desenvolvimento enunciado, a criança deve “desenvolver os músculos; desenvolver as articulações; melhorar o funcionamento dos pulmões; melhorar o funcionamento do coração; melhorar a atitude corporal correcta; desenvolver o ritmo e a expressão corporal.” (Jesus, 2002, p.12)

A escola tem o dever de se preocupar com a atividade física das crianças, assim como com a sua alimentação, promovendo uma vida saudável. Em relação à alimentação, segundo Baptista (2006), as escolas têm de estar esclarecidas sobre “qual o tipo de géneros alimentícios que, de acordo com o seu valor nutricional, deve ser ou não promovido e qual o tipo de géneros alimentícios que não deve ser disponibilizado em meio escolar”, uma vez que, estando a falar de crianças, “o fácil acesso a alimentos que, pelas suas especificidades, são indutores ou facilitadores da obesidade, deve ser dificultado ou mesmo evitado.” (p.19)

A autora referida anteriormente menciona, ainda, que atualmente existe uma redução progressiva do dispêndio de energia, assim como, “um aumento substancial da ingestão calórica e o ser humano não está preparado, fisiologicamente, para esse desequilíbrio.” (p.31) Sendo que a maior parte do dia das crianças é passado na escola, esta tem o dever de promover uma vida mais saudável, dispondo, para isso, de uma oferta alimentar baseada na saúde e de um programa de Expressão Físico-Motora direcionado para a importância da atividade física.

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

Neste dia, dei a minha aula de manhã inteira. Comecei por dialogar com as crianças sobre o conceito de círculo e circunferência, explicando-lhes que iríamos fazer um exercício no coreto do recreio, onde delineei um círculo, fazendo uma roda com as crianças de mãos dadas. Pedi a uma criança que se colocasse no centro, com

o intuito de ser o centro do círculo. Seguidamente, tracei o raio e o diâmetro com o resto das crianças, e simultaneamente expliquei estes dois conceitos.

Quando voltámos para a sala, distribui por cada criança um objeto com uma base circular, de modo a carimbá-la na ficha formativa. Após a carimbagem, os alunos teriam que delinear o raio e o diâmetro com duas cores diferentes. Posteriormente teriam que os medir com pedaços de lã e colocar a medida correta no espaço próprio.

Comecei a aula de Português perguntando se sabiam porque é que as plantas são verdes. Após o esclarecimento desta dúvida, fiz a leitura-modelo de um texto, tendo pedido de seguida para uma criança ser o narrador e outras as personagens, sendo que havia diálogo. Após a leitura coloquei algumas questões de interpretação do texto, tendo explorado o tema da fotossíntese, inerente ao texto.

Com a ajuda de frases e palavras móveis, dei o conceito de grupo nominal e grupo verbal, tendo também a ajuda da ficha informativa, cuja leitura foi feita posteriormente. Com estas frases, criei um jogo em que seria o vencedor quem encontrasse a frase, em primeiro lugar, no texto. Depois da explicação dos conceitos, identificámo-los em conjunto nestas mesmas frases.

Após o recreio, dividi as crianças em grupos para a aula de Estudo do Meio. Comecei por voltar ao texto, fazendo assim a ponte para a temática da fotossíntese. Depois de dialogar com os alunos sobre o processo, pedi a sua colaboração para criar um esquema demonstrativo do processo, constituído por palavras e imagens. Após a construção do esquema, voltei a explicá-lo através da ficha informativa, tendo introduzido a curiosidade do processo de respiração da planta.

Para terminar a aula, elaborei uma atividade experimental que consistia na descoberta de que a clorofila é a substância que proporciona a cor verde às plantas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, gostaria de salientar a aula de Estudo do Meio, onde utilizei duas estratégias diferentes. A primeira refere-se ao esquema que criei com as crianças para ilustrar o processo da fotossíntese.

Segundo Wolfe (2004), esta maneira de organizar os dados, que devem ser adquiridos pelos alunos, tem provado ser particularmente eficaz "no aumento da compreensão dos alunos e na retenção da informação." Esta eficácia deve-se ao facto destes "organizadores visuais tornarem possível ver conexões entre aspectos da informação que não são óbvias de uma forma linear, tais como um esboço ou uma

narrativa. A estrutura destas estratégias assemelha-se à estrutura usada pelo cérebro para organizar a informação.” (p.150) Também, segundo Jensen (2002), “muitos professores bem sucedidos consideram que os mapas mentais ou outros organizadores gráficos ajudam os alunos a manter vivo o que aprenderam.” (p.166) Através deste esquema pude concluir que as crianças adquiriram o conhecimento que propus transmitir-lhes, assim como revelaram gosto pela atividade através da sua participação e dinâmica.

A segunda estratégia refere-se ao trabalho experimental que desenvolvi com as crianças. Segundo Catita (2007), existem dois passos para a importância deste tipo de trabalho. Como primeiro passo refere que é fundamental “reconhecer a sua importância na formação presente e futura das crianças e o seu contributo futuro ao nível do desenvolvimento intelectual, quer a nível do indivíduo, quer a nível da sociedade.” Como segundo passo, “é implementar e dinamizar essa formação através da criação de estratégias apropriadas a essas idades iniciais, nomeadamente através de um forte trabalho experimental.” (p.4)

As crianças necessitam de, primeiro, sentir e experimentar aquilo com que vão trabalhar. O autor acima referido menciona que esta experimentação depende “da actividade emocional, sendo a emoção a base da aprendizagem”, uma vez que “o interesse pelas questões ou problemas estabelece-se através de uma relação emocional e de afecto entre o experimentador (criança), o objecto da experimentação, o veículo da experimentação (educador) e a própria experiência.” (p.7) Esta relação entre o afeto, a emoção e a experimentação promovem a motivação pela aprendizagem, que é demonstrada pelas crianças quando realizam este tipo de trabalho. Spodek e Saracho (1998) completam esta informação sobre a experimentação, dizendo que, após esse processo estar concluído, as crianças “podem procurar meios de responder” às perguntas que anteriormente lhes surgiram. “Mantendo uma atitude lúdica em relação à aprendizagem de ciências, as crianças podem aprender mais do que se lhes forem ensinados fatos científicos específicos por repetição.” (p.224) Ao longo de toda a execução da atividade experimental, pude constatar: a necessidade que as crianças têm em sentir os objetos; a quantidade de perguntas que formulam; a exigência de resposta a essas perguntas; a motivação que demonstram na realização de todos os procedimentos; a participação durante toda a atividade.

**Terça-feira, 17 de abril de 2012**

Enquanto esperávamos que chegassem todas as crianças, a professora foi chamando algumas crianças ao quadro para resolverem operações, enquanto outras pintavam o separador de Estudo do Meio para colocar no dossiê.

O resto da manhã foi ocupada pelas aulas da minha colega de estágio, tendo como principal temática a polinização direta e indireta.

A minha colega começou por colocar no quadro folhas com cores e multiplicações diferentes, para de seguida questionar os alunos sobre quais as suas características em comum. Consoante as respostas dos alunos, foi agrupando as multiplicações pelas suas semelhanças.

Fez a análise das semelhanças e diferenças por colunas e por linhas. Com esta análise, consegui levar os alunos a concluir como se realizariam as multiplicações por 10, por 100 e por 1000. Quando um aluno lhe respondeu incorretamente, deixou-o experimentar para que ele próprio verificasse o erro.

Para verificar se os alunos tinham entendido, colocou mais algumas indicações com diferentes níveis de dificuldade. Terminando a aula de Matemática, pediu que resolvessem a proposta de trabalho, fazendo, de seguida, a correção no quadro.

Começou a aula de Português revendo o conceito de grupo nominal e grupo verbal através de uma frase que colocou no quadro. De seguida, distribuiu um envelope por cada criança e pediu que construíssem a frase que estaria lá dentro. Escreveu no quadro as três frases diferentes e, com a ajuda das crianças, identificou o grupo nominal e verbal, ficando assim sem identificação uma parte da frase.

Através dessa parte em falta, explicou o conceito de Grupo Móvel e demonstrou a sua função, reescrevendo a frase de várias maneiras.

A seguir ao intervalo, a minha colega passou para a aula de Estudo do Meio, introduzindo uma adivinha para o nome de uma flor. Depois da resolução da adivinha, distribuiu uma flor por cada dois alunos e deixou-os mexer e observá-la. Através de um *PowerPoint*, demonstrou os órgãos reprodutores da planta, explicou o conceito de polinização e diferenciou a polinização direta e indireta. Com a ajuda das crianças, e através de adivinhas demonstrou alguns agentes de polinização. Mostrou, também, um vídeo relacionado com a polinização.



## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática houve uma criança que errou num exercício. A minha colega, em vez de, simplesmente, corrigir, fez questão de pedir ao aluno que experimentasse a sua resposta, para que ele próprio se apercebesse do seu erro. Segundo Sanches (2001), “a pedagogia do erro é uma ótima estratégia para transformar um erro numa situação dinâmica de aprendizagem” (pp.60-61), uma vez que, “quem sabe o que errou e porque errou, poderá mais facilmente corrigir-se e aperfeiçoar-se.” (Estanqueiro, 2010, p.98)

De acordo com Abrantes et al. (1999), se um aluno quer terminar um trabalho apenas para ter uma nota positiva é natural que se cinja a querer obter o resultado certo, em vez de aprender as razões que levam a que esse resultado ou resposta esteja correta. Mas, se o aluno estiver “intrinsecamente motivado para realizar a tarefa, se realmente a valoriza, mais facilmente aceitará correr riscos para melhorar o seu trabalho e mais provavelmente se envolverá na exploração da situação e na compreensão daquilo que ela envolve.” (p.27) Assim, é necessário motivar os alunos para a aprendizagem, não só para que adquiram o conhecimento, mas também para que percebam a razão e o sentido de apreenderem esse conhecimento.

Segundo Estanqueiro (2010), “um dos objectivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Cada aluno deve construir o seu próprio método, de acordo com o seu estilo de aprendizagem e o tipo de tarefa a realizar.” Ainda assim, esse processo não se desenvolve estando o aluno sozinho, pois é necessária a “orientação experiente do professor, para não ficar entregue a si mesmo, aprendendo apenas por tentativas e erros.” (p.17) A minha colega incentivou o aluno a detetar o próprio erro, levando-o a pensar e a tirar as suas próprias conclusões, promovendo, deste modo, uma aprendizagem mais autónoma.

A aula de Estudo do Meio teve como tema a polinização direta e indireta. Este tema insere-se dentro da temática das plantas. Nesta temática, segundo Catita (2007), o educador tem o desafio de “transformar assuntos que aparentemente poderiam ser de menor interesse para as crianças, em assuntos altamente atractivos e susceptíveis de despertar nelas uma enorme curiosidade e uma grande procura de saber.” (p.92)

Azeiteiro, Nicolau e Vicente (2003) definem alguns objetivos desta temática: “compreender os processos de absorção e transporte de água e sais minerais; mecanismos explicativos e função na planta; Descrever os tipos de reprodução em plantas.” (p.59) A minha colega cumpriu estes objetivos, na medida em que lembrou

quais as necessidades das plantas e quais as suas funções e introduziu a sua reprodução.

Antes de introduzir o novo conceito, a minha colega fez questão de distribuir uma flor por cada dois alunos para que estes a observassem. Assim, “reforçando os assuntos abordados (...) acerca das necessidades das plantas (água, luz, ar, solo, etc.),” levou a “criança a entender o papel que o Homem tem no cuidado e tratamento das plantas.” (Catita, 2007, p.94)

As crianças ficaram muito contentes por poderem tocar e observar a flor que a minha colega lhes deu, assim como por terem participado em toda a aula.

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

Uma vez que neste dia iria realizar-se uma prova de aptidão profissional, nós subimos para a sala do 4.º ano, onde a mesma iria acontecer. Passado pouco tempo, uma criança veio chamar-nos a pedido de uma das orientadoras da prática pedagógica.

A orientadora pediu a uma das minhas colegas de estágio que desse as áreas equivalentes com o Geoplano. Após a distribuição do material, a minha colega pediu às crianças para fazerem uma figura igual à que ela tinha feito.

De seguida, pediu às crianças que dividissem o Geoplano e que fizessem, do outro lado, outra figura com o mesmo espaço que a anterior. Através destas duas figuras deu o conceito de área e de equivalentes.

Para terminar, pediu a algumas crianças que mostrassem as suas figuras, com o intuito de as comparar, demonstrando que as suas áreas eram equivalentes.

Antes de a minha colega terminar, a orientadora pediu-me que desse uma aula sobre os adjetivos, com base num texto do manual das crianças. Assim, eu comecei por pedir a algumas crianças que lessem o texto normalmente e em diálogo, escolhendo as personagens.

Após a interpretação do texto, relembrei o conceito de adjetivo, recorrendo a alguns exemplos. Tendo o conceito adquirido, pedi às crianças que encontrassem quase todos os adjetivos presentes no texto.

Pedi a uma das crianças que escolhesse um dos adjetivos e eu escrevi uma frase no quadro, pondo o adjetivo no grau normal. Depois pedi a uma criança que reformulasse a frase pondo o adjetivo no grau comparativo de superioridade. Uma vez que a frase incluía alguns nomes dos alunos da turma e o adjetivo escolhido tinha sido “bonita”, a frase que o aluno disse magoou uma das colegas que começou a chorar. Eu assumi o erro de ter feito as frases com os seus nomes, confortei-a e disse-lhe para ir à casa de banho.

Após ter mudado os nomes da frase e para terminar, pedi a outra criança para reformular a frase colocando o adjetivo no grau comparativo de inferioridade.

Depois do recreio, tivemos a reunião com as orientadoras da prática pedagógica para discutir todas as aulas observadas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A minha colega deu uma aula com o material Geoplano onde trabalhou as áreas equivalentes. O conceito de área é, muitas vezes, introduzido simplesmente através de fórmulas. Segundo Serrazina e Matos (1996), “para muitos alunos, a área é apenas o comprimento vezes a largura, e por isso calculam todas as áreas usando a mesma fórmula.” Esta abordagem deve ser feita de maneira diferente, ou seja, “os alunos devem passar por muitas experiências concretas construídas por eles próprios, até chegarem à compreensão da utilização das fórmulas.” (p.114) Deste modo, o Geoplano é um dos materiais que ajuda os alunos a experimentar concretamente o conceito de área, assim como de áreas equivalentes. Caldeira (2009) refere que um dos interesses pedagógicos deste material é “calcular perímetros; calcular áreas.” (p.412)

Segundo Abrantes et al. (1999), “a medida pode também ser um excelente veículo para que o aluno desenvolva a comunicação, por exemplo, quando tem de explicar a um colega porque é que duas figuras têm a mesma área mas perímetros diferentes.” (p.85) O exercício em que a minha colega pediu aos alunos que comparassem as suas figuras, revelou-se pertinente para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos e também da comunicação, no geral.

Na aula-surpresa que me foi pedida, como relatei acima, gerou-se um conflito entre dois colegas de turma. As turmas têm o seu próprio funcionamento, o que contribui para o funcionamento de cada um dos seus elementos. De acordo com Morgado (1999), “a observação e conhecimento da dinâmica de relacionamento interpessoal do grupo turma e o estatuto e papel de cada aluno constituir-se-ão como

elementos importantes e informadores das metodologias de gestão de sala de aula a mobilizar.” (p.22)

É, portanto, muito importante que exista uma boa comunicação entre todos os elementos presentes numa sala de aula, uma vez que, segundo Vieira (2000), esta é o “principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica.” (p.9) O facto de o professor conhecer o aluno é muito importante, pois facilita uma maior proximidade e “uma melhor compreensão das necessidades e problemas dos alunos e capacita o professor para o estabelecimento de respostas mais adequadas.” Este conhecimento pode ser feito de maneira a que “ajude também o desenvolvimento do autoconhecimento do aluno, aquisição que por sua vez facilita a progressiva emergência da capacidade de auto-regulação dos seus próprios comportamentos.” (Carita & Fernandes, 1997, p.61) Após ter pedido desculpa pelo meu erro, fiz questão de apelar ao bom senso do aluno que criou a frase, pois este demonstrou pouca consciência do sentimento que provocou na colega. Ainda que não sendo professora titular da turma, o tempo que estagiei nela deu-me a oportunidade de conhecer os alunos e saber como agir numa situação como esta.

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

Enquanto a professora esperava que chegassem todas as crianças, escreveu no quadro algumas operações, para que as que já estavam as resolvessem. Assim que estavam todas presentes, fizeram uma prova intermédia, enquanto eu e a minha colega arrumámos algumas folhas nos dossiês das crianças.

A seguir ao recreio, a professora deu uma aula com os Calculadores Multibásicos, com qual explorou algumas multiplicações, divisões, frações e situações problemáticas. Pediu também a dois alunos para criarem uma problema através dos dados que a professora deu. Relembrou as provas reais e dos nove, e os elementos constituintes da adição e da subtração. Fez ainda algumas perguntas relacionadas com a leitura de números e com os valores absoluto e relativo dos Algarismos.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, uma das competências que foi desenvolvida, implicitamente, foi o sentido do número. Segundo Caldeira (2009), este diz respeito à “compreensão global e flexível dos números e operações, com o intuito de perceber os números e as suas relações e desenvolver estratégias eficazes para a sua aplicação

no mundo que nos rodeia.” Esta competência “implica uma construção de reconhecimentos numéricos e modelos construídos com números ao longo da vida, englobando a capacidade de compreender o facto dos números terem diferentes significados, sendo utilizados em diversos contextos.” (p.203) Para que exista um bom desenvolvimento neste sentido é necessário que as crianças entendam a diferença entre número e algarismo. Brissiaud (1989) afirma que “o grande medo dos pedagogos” era que as “crianças recitassem a sequência das palavras-número de uma forma automática, como uma sequência de «números» (o «um», «dois»...), sem compreender que cada um deles pode fazer corresponder a uma quantidade” (p.10) demonstrando, assim, que não sabiam a diferença entre um número e um algarismo.

Uma dos exercícios que ajuda os alunos a compreenderem esta diferença é a leitura de números. A professora vai questionando os alunos sobre os algarismos de valor absoluto e relativo, o que leva os alunos a compreender que os algarismos representam algo diferente do número em si, fomentando, assim, esta diferença, assim como a competência do sentido do número.

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

A professora distribuiu os trabalhos que as crianças tinham em atraso e atribuiu novos àquelas que já não tinham nenhuns. Eu e a minha colega de estágio estivemos a ajudar as crianças com mais dificuldades ou aquelas que nos pediam ajuda.

Após o recreio, a professora deu uma aula com o 5.º Dom de Froebel. Começou por pedir que construíssem a colmeia grande e as colmeias pequenas. Ao longo da aula fez várias situações problemáticas, estimulando as diferentes operações, relacionando as colmeias pequenas e grande e também o material em si.

Para terminar, ensinou a construção do poço e pediu que arrumassem o material.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a professora deu uma aula com o material estruturado 5.º Dom de Froebel. Este material é “aconselhado para crianças a partir dos 6 anos de idade” (Caldeira, 2009, p.292), sendo, portanto, também indicado para a faixa etária dos 7 anos de idade.

Com este material, geralmente, trabalham-se, entre outras coisas, as frações. Este trabalho "pode ser processado por experiências de partilha equitativa. O conceito de unidade e a sua subdivisão em várias partes iguais devem ser realizados com diversos modelos, dinamizando, a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos." (Caldeira, 2009, p.303)

A mesma autora refere que, com este material, as crianças "desenvolvem o sentido do número e facilmente constataam que  $1/2$  representa a mesma porção que  $2/4$  (têm o mesmo valor), podendo perceber o que são frações equivalentes." (p.303) Assim, através deste material manipulável, a criança consegue concretizar aquilo que para ela poderia ser abstrato, como a unidade dividida em diferentes partes.

A professora solicitou também aos alunos que resolvessem algumas situações problemáticas relacionadas com as construções que tinham feito. Durante a execução destas construções podem desenvolver-se diversos cálculos, desde que "com o grau de dificuldade adequado aos alunos envolvidos na aula." (Caldeira, 2009, p.311) Assim, para além dos alunos desenvolverem constantemente, através das construções, a motricidade fina, apuram também os seus conceitos matemáticos e o cálculo mental.

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

Eu comecei por ajudar uma criança a fazer operações que tinha em atraso, enquanto a minha colega preparava a sua aula sobre o campo lexical.

A minha colega iniciou a sua aula dentro da sala, explicando as regras do jogo que se passaria no recreio, e escolheu também os chefes de equipa.

As crianças foram para o recreio à procura das pistas através de adivinhas. Depois voltaram para a sala onde construíram as palavras, escrevendo-as também no quadro. Todas as palavras estavam relacionadas e pertenciam ao campo lexical de "escola". A partir daqui, a minha colega explicou este conceito.

De seguida, pediu que dissessem palavras do campo lexical de "árvore" e posteriormente de "sapato", o que gerou alguma confusão entre o conceito de campo lexical e família de palavras. Ela aproveitou para diferenciar os dois conceitos.

Quando voltámos do recreio, eu dei uma aula com o material estruturado 5.º Dom de Froebel. Comecei por relembrar as regras do material em questão, e da sala

de aula. Ensinei a construção do centro comercial, exemplificando com o mesmo material mas de grandes dimensões e tentando ajudar todos os alunos individualmente, sempre que achava necessário. A partir desta construção estimei o cálculo mental através dos cubos inteiros e divididos em quartos e meios. Distribuí umas imagens e, através das mesmas, realizei algumas multiplicações.

Para terminar a aula, pedi às crianças que construíssem o colégio e, através do mesmo, resolvessem algumas situações problemáticas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, tanto eu como a minha colega de estágio demos aulas. Considero importante salientar a prática pedagógica na formação de professores. Segundo Pacheco (1995), o professor em formação preocupa-se com a aquisição de uma competência profissional “que passa não só pela sua capacidade de intervir na prática de uma forma instrumental e de resolver os problemas pela técnica, pelo saber-fazer, de acordo com a perspectiva da racionalidade técnica”, mas também, pela “sua capacidade de aprender uma prática, um aprender fazendo, resultante da experiência e da interacção com os outros sujeitos, numa palavra, pela sua capacidade de se tornar num *practicum*.” (p.162)

Segundo Alarcão e Tavares (2003), “a prática pedagógica incide directamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação.” Mas este processo não se cinge ao professor em formação, envolve também o supervisor que “se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (p.45) Assim, tanto nós aprendemos com as aulas que observamos, como a professora cooperante aprende com as aulas que nós lecionamos.

Deste modo, a formação de professores insere-se num modelo construtivista, uma vez que se considera “que o aluno de práticas, o estagiário, aprende quer em interacção com os seus formadores quer com as crianças”, sendo portanto um modelo duplamente construtivista, ou seja, “é construtivista porque se baseia num modelo curricular construtivista que o estagiário desenvolve com as crianças; é construtivista porque se baseia num modelo de supervisão construtivista que os supervisores desenvolvem com os estagiários.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.121) É notória a importância que estes dias em que lecionamos têm para a nossa formação. Aprendemos através da ação juntamente com as crianças, e aprendemos através da reflexão realizada em conjunto com a professora cooperante.

### **1.5. 5.ª Secção: 1.º ano**

Esta secção respeita ao momento de estágio efetuado no período de 30 de abril de 2012 a 22 de junho de 2012, realizado num jardim-escola João de Deus.

Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 6 anos, dinamizada por uma professora.

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

Considero pertinente salientar que a informação e dados, que passo a descrever, foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do 1.º ano. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças e encontra-se inserida no Projeto Curricular de Turma.

De seguida, transcrevo a caracterização da turma em questão.

A turma do 1.º ano desta escola é composta por 28 crianças, 16 do género feminino e 12 do género masculino. Destas crianças, 27 têm 6 anos e uma tem 7 anos de idade.

Estas crianças pertencem ao nível sócio económico médio/alto e os seus pais possuem na sua grande maioria formação superior.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do J.E. e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

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

Esta sala do 1.º ano encontra-se numa das salas do salão. Esta sala tem duas saídas, uma para o salão da escola e outra para o recreio onde brincam as crianças do Pré-Escolar. Os alunos passam por esta porta quando saem na hora do intervalo da manhã.

Numa das paredes, estão dois quadros de ardósia que a professora utiliza igualmente para que os alunos tenham uma melhor visibilidade. Na parede oposta a esta estão os cabides onde os alunos colocam os seus pertences quando chegam à escola.



As mesas dos alunos encontram-se dispostas em quatro filas. Três destas são compostas por pares de mesas e a fila mais perto da porta virada para o salão é composta por mesas individuais.

### **1.5.3. Rotinas**

As rotinas do 1.º ano são iguais às dos outros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que se refere ao acolhimento, aos recreios, à higiene e ao almoço. Ainda assim, considero pertinente evidenciar uma rotina específica relativamente a este ano: após o acolhimento e a ida à casa de banho, os alunos sentam-se nos seus lugares e abrem os seus manuais de leitura. Ao mesmo tempo, abrem a sua capa e vão acabando trabalhos que têm em atraso ou realizando novos, propostos pela professora. Esta, juntamente com as estagiárias, se estiverem presentes, acompanham, individualmente, os alunos na leitura de um texto do manual.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Segundo Spodek e Saracho (1998), “ler em voz alta (...) enriquece o divertimento e o entendimento da literatura, desenvolve o vocabulário oral (receptivo e expressivo), promove o conceito de leitura, desenvolve habilidades de pré-leitura como a progressão da esquerda para a direita”, assim como, “dá às crianças uma ideia da “linguagem dos livros”, desenvolve a discriminação visual e o reconhecimento das letras e palavras e dá oportunidade para atividades que promovem as habilidades de pensamento crítico e criativo.” (p.249) Este pensamento é completado por Antão (1997), dizendo que este tipo de leitura pode ser utilizado como processo de diagnóstico, “analisando os erros e utilizando-os como fonte de estudo destinado a aumentar a eficiência da leitura, nomeadamente depois dos estádios iniciais da aprendizagem da relação entre a escrita e os sons de uma língua.” (p.46)

Assim, este momento, se for bem concretizado, pode ser rico em aprendizagens e desenvolvimentos. Para mim, como estagiária, possibilitou-me a oportunidade de ajudar os alunos a corrigir os seus erros, assim como, particularmente de ajudar um aluno com mais dificuldade, através das regras da Cartilha.

#### 1.5.4. Horário de turma

De seguida, exponho o horário semanal do 1.º ano.

Quadro 6 – Horário do 1.º ano

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h-10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h-11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h-11h30m	Recreio				
11h30-12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h-12h50m	Matemática	Língua Portuguesa	Educação Física	Música	Matemática
13h-14h30m	Almoço e recreio				
14h30m-15h20m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Plástica: 14h30m-15h45m	Estudo do Meio
15h20m-16h10m	Estudo Acompanhado	Biblioteca	Computadores		Estudo do Meio
16h10m-17h	Jogos de Matemática	Inglês	Área Projeto	Formação Cívica	Assembleia de Turma
17h	Saída				

#### 1.5.5. Relatos diários

##### Segunda-feira, 30 de abril de 2012

Neste dia, visto ser véspera de feriado, por uma questão organizacional da escola, todas as crianças do 1.º ano ficaram juntas na sala da turma A com a professora correspondente, assim como as estagiárias.

As crianças estiveram a brincar ou a ajudar a professora nalguma tarefa pedida. Enquanto isso, nós, estagiárias, ficámos a ajudar a professora na elaboração de trabalhos futuros.

##### Inferências e Fundamentação Teórica

Por ser véspera de feriado, apenas algumas crianças estavam presentes na escola e por isso não estiveram a realizar os seus trabalhos escolares. A professora foi pedindo ajuda às crianças para realizar determinadas tarefas relativas à

organização de sala de aula ou outros assuntos relacionados com a dinâmica da escola. Segundo Spodek e Saracho (1998), “as crianças precisam assumir responsabilidade pelo seu espaço próprio e pelo resto da sala, mantendo as coisas limpas e organizadas. Já no início do ano, os professores devem tentar incutir nas crianças o senso de responsabilidade.” (p.155) Através destas tarefas as crianças vão-se apropriando da responsabilidade que devem ter na sua sala. Os mesmos autores refere ainda que os “valores sociais básicos que as crianças devem aprender incluem o respeito pelo valor do indivíduo, os conceitos de liberdade e responsabilidade, a importância da tomada de decisões democrática e o respeito pela integridade física e pela propriedade das pessoas.” (p.325) Estes valores não são apenas aprendidos em aulas lecionadas pelos professores, são também adquiridos através de momentos como este, em que as crianças se sentem responsáveis por alguma coisa, ao mesmo tempo que observam todo o trabalho e responsabilidade que o professor tem.

#### **Sexta-feira, 4 de maio de 2012**

Este foi o primeiro dia de contacto com a professora titular que começou por se apresentar e pediu-nos que ajudássemos as crianças a seguir a leitura do texto do dia, sendo este sempre do manual. Solicitou-nos, também, que nos sentássemos ao pé de algumas crianças que tinham mais dificuldades, com o intuito de as ajudarmos ao longo da manhã.

Seguidamente, a professora deu uma aula com o material estruturado Cuisenaire, onde começou por colocar algumas questões relacionadas com o valor e a cor das peças. Pediu que representassem algumas multiplicações e, através destas, reviu o conceito de propriedade comutativa. Fez, também, a revisão da operação de dividir com este material, através de duas situações problemáticas.

Realizou alguns exercícios com o jogo dos comboios, explorando também a leitura de números com este material. Pediu, ainda, para criarem uma piscina, e através de uma situação problemática, a professora introduziu o cálculo das áreas.

Com este exercício estimulou ainda o cálculo do perímetro, pois a personagem da situação problemática quis vedar a piscina. Para poderem vedar a piscina, colocaram uma peça correspondente à medida de cada lado da piscina, fazendo, de seguida, o cálculo com unidades de medida.

Depois do intervalo, a professora distribuiu um texto pelos alunos. Após terem feito a leitura silenciosa do mesmo, pediu a algumas crianças que o fizessem em voz alta, tendo a professora feito o mesmo no final. Colocou algumas perguntas de interpretação, para que as crianças chegassem à conclusão que existia um diálogo. Depois, atribuiu as personagens do texto a alguns alunos, que fizeram a leitura representando o diálogo.

Para terminar, fez algumas perguntas de gramática, relacionadas com a forma e o tipo de frases; com a classificação morfosintática; com a classificação quanto ao número de sílabas; e com o encontro de sinónimos e antónimos.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, gostava de evidenciar dois momentos da aula de Português: a leitura e a interpretação de texto. Em relação ao primeiro momento, a professora pede aos alunos para desenvolverem três tipos de leitura: a leitura silenciosa, a leitura em voz alta e a leitura em diálogo. Segundo Antão (1997), o primeiro tipo de leitura “torna-se útil para se saber quando é que o leitor está pronto a usar a sua capacidade de ler como auxiliar eficaz do estudo ou investigação.” Além disso, “só a leitura silenciosa permite a leitura rápida, uma vez que pronunciar vocábulos é um processo muito mais lento do que visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao significado respectivo.” (p.46) Este tipo de leitura é bem diferente do segundo, a leitura em voz alta. Este pode servir para “corrigir as imperfeições (de pronúncia, velocidade, entoação, ritmo, fidelidade ao texto) à medida que as dificuldades forem surgindo.” (Antão, 1997, p.46) Por fim, estes dois tipos de leitura são, ainda, bastante diferentes do terceiro, a leitura em diálogo. Este tipo de leitura é normalmente desenvolvido quando “se quiser pôr em destaque determinada(s) parte(s) de um texto, fazendo participar um número elevado de intervenientes, e ajudar a quebrar a monotonia.” (Antão, 1997, p.46) Estes três tipos de leitura foram promovidos pela professora através do mesmo texto, e revelaram-se, não só importantes como motivantes para as crianças.

O segundo momento que queria destacar refere-se ao da interpretação. Segundo Sousa (1993), esta atividade “supõe atribuir um lugar de destaque à comunicação que se estabelece entre professor e alunos e isto porque, em situação pedagógica, o que se comunica e, principalmente, como se comunica é fundamental ao processo ensino/aprendizagem” (p.11) e, conseqüentemente, à interpretação de textos. Esta, conjuntamente com a gramática são os dois objetos da disciplina de Português que “tendem a ocupar “mais tempo” da aula e, do mesmo modo, a serem

mais valorizados nos testes.” (Sousa, 1993, p.18) Deste modo, a comunicação tem um enorme papel pois a sua prática “supõe o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades que caracterizam os falantes competentes” e, na interpretação de textos, encontra “o seu momento privilegiado.” (Sousa, 1993, p.17) A capacidade de comunicar foi notória entre a professora e as crianças, uma vez que estas respondiam sempre às perguntas que lhes eram colocadas e demonstravam fazer um notável esforço de raciocínio para chegar a estas respostas.

### **Segunda-feira, 7 de maio de 2012**

Após o acompanhamento da leitura das crianças feita por nós, a professora iniciou uma aula com o 5.º Dom de Froebel. Começou por perguntar as características básicas do cubo. Ao longo da aula, a professora fez alguns cálculos com os cubos divididos ao meio e em quartos.

Pediu que fizessem a construção das colmeias e do armazém e lançou alguns desafios de cálculo mental. Ensinou também a construção do poço, fez algumas situações problemáticas com as medidas de capacidade, com a numeração romana e com a subtração com empréstimo.

A seguir ao recreio, a professora de apoio veio substituir a professora titular, pedindo às crianças para lerem um poema. Explicou o conceito de história tradicional e pediu que fizessem a cópia do que tinham lido.

A professora titular voltou para a sala e corrigiu a cópia individualmente. Fez, também, um ditado de um diálogo e corrigiu os erros. Enquanto isso, eu fiz um ditado diferente a uma criança que ainda tem algumas dificuldades na escrita e na leitura.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a professora pediu-me que fizesse um ditado mais fácil a um aluno que tem algumas dificuldades, tanto na escrita como na leitura. Segundo Sim-Sim (1998), “embora o domínio do oral seja autónomo da mestria da vertente escrita, a inversa não é verdadeira. (...) O processo de aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente condicionado ao domínio do oral.” (p.222) A linguagem escrita necessita da oralidade. Assim, “a escrita, enquanto representação do oral, está intimamente ligada à própria linguagem oral, o que implica que a mestria da oralidade afecta indubitavelmente o domínio da língua escrita.” (Sim-Sim, 2006, p.63) Considero, portanto, que este aluno deve receber um auxílio acrescido ao nível da leitura e da

oralidade para que consiga desenvolver estes dois domínios e, assim, conseqüentemente, desenvolver o domínio da escrita.

O exercício ortográfico, tradicionalmente chamado ditado, é uma das práticas utilizadas no ensino da leitura e da escrita. Comparativamente à "cópia, apresenta um maior nível de dificuldade para o aluno, devido a que este carece de representação gráfica do conteúdo: só tem sua representação auditivo-verbal." (Condemarín & Chadwick, 1987, p.184) Apesar de ser um exercício mais difícil é, no sentido da ortografia, mais vantajoso, na medida em que obriga o aluno a pensar no que está a escrever, pois não tem nenhum suporte por onde se seguir, para além dos conhecimentos previamente adquiridos.

### **Terça-feira, 8 de maio de 2012**

Após o acompanhamento da leitura das crianças, assistimos a uma aula da professora com o material estruturado Geoplano. Começou por pedir a uma criança que desse três instruções diferentes para os colegas fazerem. Com estas instruções formou-se um quadrado e um triângulo, e a partir daí a professora fez a revisão da definição de ângulo e das suas diferentes classificações.

Depois pediu para desenharem um retângulo igual ao seu, indicando que seria uma piscina, para a partir daí criar uma situação problemática envolvendo o perímetro. Usando este cálculo, pediu que criassem, do outro lado da linha fronteira, uma figura retangular com o mesmo perímetro. Pediu que contassem os quadrados dentro dos elásticos, chegando à conclusão de que as figuras tinham o mesmo perímetro mas áreas diferentes.

Fez ainda diversos exercícios onde explorou algumas noções espaciais como o exterior e interior, os cantos superiores e inferiores, direito e esquerdo; as figuras geométricas e a classificação dos ângulos.

Para terminar, deu as indicações para que as crianças tivessem uma figura de um dos lados da linha vertical e desenhassem a sua simetria do outro lado. Pediu ainda para representarem uma linha quebrada, uma linha reta, um segmento de reta e uma semirreta. A partir daqui, utilizando o quadro, deu o conceito de linha mista.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Nesta manhã, pretendo evidenciar o estudo relacionado com os ângulos, uma vez que foi bastante trabalhado nesta aula de Matemática. Segundo Serrazina e Matos (1996), "o conceito de ângulo é um dos mais delicados na iniciação à Geometria. É habitualmente difícil que os alunos mais pequenos distingam o ângulo do vértice." (p.81) Neste caso, as crianças não fizeram esta confusão, pois tinham os conceitos de ângulo e de vértice bem definidos e distinguidos. Ainda assim, compreendi que o conceito de ângulo, pela sua abstração, gera algumas dificuldades nas crianças. No entanto, este conceito é bastante importante pois "na descrição e classificação dos triângulos e dos quadriláteros, os alunos usam medidas das amplitudes de ângulos e as suas relações", tornando essencial que os alunos "sejam capazes de medir amplitudes de ângulos e compreendam os diversos tipos de relações entre eles." (Abrantes et al., 1999, pp.78-79) Neste sentido, o professor tem o dever de promover situações em que os alunos "descubram e manipulem ângulos em diversos contextos, em diversas figuras, em diversos objectos, em edifícios" (Serrazina & Matos, 1996, p.91), entre outras situações. Quanto mais os alunos ligarem os conhecimentos adquiridos na escola com o seu quotidiano, mais fácil se torna a passagem do conceito abstrato para o concreto.

## **Sexta-feira, 11 de maio de 2012**

Neste dia, a professora não pôde estar presente. Quem esteve responsável pela turma foi a professora de Expressão Plástica. Esta pediu aos alunos que terminassem os trabalhos que tinham em atraso e propôs um trabalho de Português, que consistia na escrita de seis frases com seis palavras diferentes, e um trabalho de Matemática que consistia na resolução de algumas situações problemáticas que, posteriormente, foram corrigidas no quadro.

Após o intervalo, a professora de apoio pediu que elaborassem um desenho do dia em forma de banda desenhada nos seus cadernos.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia gostava de evidenciar a importância do desenho no desenvolvimento das crianças. Geralmente, o desenho e a Expressão Plástica são mais desenvolvidos na Educação Pré-Escolar. No entanto, é igualmente importante no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo Santos (citado por Branco, 2000), "o desenho é uma forma evoluída

de expressão, que principia por ser a imitação do que faz o adulto: logicamente, é necessário desenvolvê-lo na escola, antes da aprendizagem da escrita, forma abstracta também desenhada.” (p.157) Daí que esta aprendizagem seja mais desenvolvida antes do Ensino Básico.

Cuenca e Rodao (1988) afirmam que é preferível que seja a criança a criar os seus desenhos em vez de seguir modelos. Assim, é importante “perguntar à criança pelo que desenhou livremente e oferecer-lhe a possibilidade de interpretá-lo. Qualquer resposta que a criança dê deve ser aceite como boa, inclusive deve ser elogiada, ainda que aos olhos do adulto pareça absurda.” (p.44) Neste sentido, foi gratificante para as crianças o facto de a professora os ter deixado desenhar livremente, ainda que estipulando o tema e a estrutura do desenho. A estrutura pedida foi a banda, desenhada o que complementou o desenho, pois incentivou as crianças a incluírem texto no mesmo.

## **Segunda-feira, 14 de maio de 2012**

O dia começou com uma aula da professora com o material estruturado Calculadores Multibásicos. Com este material trabalhou essencialmente situações problemáticas para efetuar a adição e a subtração com empréstimo. Enquanto resolveu os problemas com os alunos, foi também trabalhando a decomposição de números, a numeração romana, a leitura de números e o trabalho a pares. Utilizou ainda o material para trabalhar a multiplicação e a divisão.

A seguir ao recreio, a professora distribuiu uma banda-desenhada por cada aluno. Reviu as características dos outros tipos de texto que eles conheciam (prosa e poesia), para depois introduzir as características deste tipo de texto.

Após ter ensinado todos os conceitos relativos à banda-desenhada, a professora pediu a alguns alunos que a lessem e a outros atribuiu as personagens para que lessem o diálogo.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a professora trabalhou com o material Calculadores Multibásicos. Caldeira (2009), referindo-se a este material, menciona que “perante um exercício de leitura de números na base 10, podem-se colocar diferentes questões, dependendo do ano de escolaridade, ou do grupo etário.” (p.205) A professora realizou alguns exercícios destes, sendo notória a sua importância na faixa etária das



crianças que leciona. A mesma autora refere que "é importante trabalhar com as crianças os três conceitos da subtração. A forma como a pergunta é feita induz ao raciocínio para achar o resto, o excesso ou a diferença entre dois valores diferentes." (p.217) Com este material, a professora trabalhou a subtração, tendo incidido mais sobre a subtração com empréstimo.

Na aula de Português, a professora iniciou o estudo da banda desenhada. Segundo Antão (1997), este tipo de texto "serve, antes de mais, para dar prazer" 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, persuadir, insinuar, fazer rir, fazer sonhar ou, simplesmente, dar a ver." Este tipo de texto pode, por isso, servir de "estímulo à leitura funcional" assim como pode "ela própria ser um misto de leitura funcional e recreativa." (p.41) Franco (1999) complementa este pensamento dizendo que "a fotografia, a banda desenhada, o cinema, o teatro e a pintura podem ajudar com alguma eficácia a construir o humor através do cómico de situação, mais evidente para a criança nestes suportes." (p.138)

Antão (1997) enumera algumas funcionalidades da banda desenhada para a aprendizagem. Entre elas está a comunicação, pois este tipo de texto pode servir para mostrar como uma "linguagem funciona, pode ajudar a pôr em evidência o modo como essa linguagem corrige, interpreta, organiza, selecciona, imagina, colore ou escamoteia a realidade. Estes elementos são, aliás, e no nosso entender, o centro da aprendizagem da comunicação." (p.43) Outra das funcionalidades que este autor nomeia é a sua competência linguística argumentativa, uma vez que serve "para desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão de uma sequência de acontecimentos ou adquirir/melhorar a aptidão para abarcar o conteúdo geral de uma história. Estamos, afinal, a pôr em prática algumas técnicas da leitura recreativa." (p.43) Deste modo, a banda desenhada revela-se um tipo de texto rico nas suas funcionalidades para a aprendizagem. Nesta aula pude também constatar o apreço que as crianças têm por este tipo de texto, uma vez que a sua participação foi bastante ativa durante toda a aula.

### **Terça-feira, 15 de maio de 2012**

Após a leitura da lição por parte de todas as crianças, estas realizaram um exercício caligráfico de frases com imagens. Dividiram silabicamente algumas palavras e identificaram a sílaba forte das mesmas.

A seguir, os alunos do 1.º e 2.º ano foram para o ginásio onde uma agência de viagens dos Açores esteve a sensibilizar os alunos para este arquipélago, apelando aos seus conhecimentos e dando-lhes novos.

Quando voltaram do recreio resolveram algumas subtrações e foram trabalhar com o material Tangram. A professora introduziu o material, perguntando qual a forma de cada peça. Pediu que colocassem o triângulo maior à sua frente e a partir deste começou a trabalhar os ângulos.

Através de todas as peças fez a revisão da classificação e da medição dos ângulos. De seguida, informou os alunos de que a soma dos ângulos internos do triângulo seria igual a  $180^\circ$  e que um deles tinha  $90^\circ$ . A partir desta informação pediu que descobrissem quantos graus teriam os outros ângulos, sabendo que eram iguais. Efetuou mais algumas operações, utilizando os ângulos de outras figuras também.

Após as operações pediu aos alunos que construíssem um quadrado, um retângulo, um paralelogramo e um triângulo com todas as peças do Tangram. De seguida, solicitou que cobrissem com triângulos pequenos o triângulo grande, o quadrado grande, o paralelogramo grande e o triângulo médio.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Considero pertinente salientar a sensibilização que a agência fez aos alunos, uma vez que, apesar da publicidade transmitida, foi também um momento pedagógico, pois existiu uma partilha de conhecimentos sobre o património do nosso país, neste caso do arquipélago dos Açores.

Segundo Pacheco (s.d.), entre os instrumentos de “qualquer esforço de identificação e divulgação das raízes nacionais da cultura, bem como de qualquer acção pedagógica de consciencialização dessas raízes, encontra-se, à partida, a necessidade de um reconhecimento aprofundado daquilo que o povo cria, criou ou recriou.” Assim, é indispensável e inadiável “promover, através dos meios que as modernas técnicas de comunicação e de registo proporcionam, a difusão alargada dos componentes antigos ou modernos da nossa produção cultural de origem popular.” (p.19) Concordando com este pensamento, considero que a agência teve o cuidado de trazer equipamentos de comunicação apelativos para as crianças, com o intuito de as envolver na partilha de conhecimentos sobre este arquipélago, para que chegasse a todas as crianças a cultura que estas ilhas apresentam. O autor anteriormente referido conclui que é tempo de “pesquisa e descoberta das regiões na sua individualidade

cultural. É também a de estimular a originalidade das expressões locais, valorizando-as numa perspectiva globalizante das diferentes formas de cultura regional.” (p.19)

Na aula de Matemática, a professora trabalhou com o Tangram. Este material “ajuda a desenvolver as inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal” e o seu valor educativo, entre outros aspetos, “reside no exercício da concentração e no estímulo à investigação e à criação. Permite actividades que envolvem a manipulação de figuras geométricas, fazendo inúmeras composições, transformações e rotações das peças, permitindo “ver partes” num “todo” complexo. ” (Caldeira, 2009, p.398) A professora desenvolveu estas competências pedindo aos alunos que explorassem as noções espaciais das peças deste material. Damas et al. (2010) referem que “a composição e decomposição de figuras, assim como, relações entre áreas são conceitos geométricos que poderão ser trabalhados com a manipulação das peças.” (p.137) Esta utilidade do material foi notória no momento em que a professora pediu que os alunos compusessem figuras geométricas a partir das já existentes.

### **Sexta-feira, 18 de maio de 2012**

Iniciámos o dia acompanhando a leitura das crianças. Depois, a professora do Grupo dos 5 anos pediu-nos que a acompanhássemos numa visita de estudo ao Planetário com o intuito de a ajudar com as crianças.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na minha opinião, as visitas de estudo são uma mais-valia para os alunos e para a sua aprendizagem. A escola deve “facultar o contacto com o exterior da instituição (...) através de visitas ao campo, a museus, a outras instituições e espaços sociais, etc.” (Catita, 2007, p.16) Manique e Proença (1994) completam este pensamento dizendo que “é a Escola que deve ir ao encontro do património, torná-lo objecto específico de estudo, estabelecer diálogo entre a comunidade escolar e o meio envolvente, valorizar as realidades patrimoniais no contexto ambiental em que se inserem.” (p.57) Sendo que, neste caso, o Universo é um tema de difícil contacto direto, o Planetário ajuda os alunos a compreenderem melhor aquilo que é longínquo.

Para Almeida (1998), as visitas de estudo são entendidas como “qualquer deslocação efectuada pelos alunos fora do recinto escolar com objectivos educacionais, e inseridas no conjunto de actividades práticas possíveis de realizar”, revelando-se deste modo “uma importante actividade, facilitadora da compreensão dos

conhecimentos científicos e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioafectivas dos alunos.” (p.25) Falk, Koran e Dierking (1986, citados por Almeida, 1998) completam este pensamento, dizendo que “nestes locais fora da escola, a aprendizagem adquire uma dimensão com características distintas da aprendizagem na sala de aula.” (p.26) No planetário, a aprendizagem desenvolveu-se de uma maneira mais dinâmica, através de projeções elucidativas de pormenores do Universo, das constelações, complementadas pela informação dada pelo guia da visita de estudo.

## **Segunda-feira, 21 de maio de 2012**

Iniciámos o dia acompanhando a leitura das crianças e ajudando-os numa proposta de trabalho com situações problemáticas.

Depois, a minha colega deu uma aula de Português sobre a classificação de palavras quanto à sílaba tónica. Começou por ler um texto de António Torrado e, posteriormente, lembrou a regra da Cartilha referente ao tema. Distribuiu umas palavras móveis e umas cartolinas com as três classificações possíveis e foi questionando os alunos sobre a classificação de cada palavra que as crianças iam colocando na cartolina correta. Para terminar, distribuiu uma proposta de trabalho relativa ao tema e resolveu-a conjuntamente com os alunos.

A seguir ao recreio, eu dei uma aula com o material estruturado Cuisenaire. Trabalhei essencialmente o jogo dos comboios. Comecei por fazer um pequeno jogo em que teriam de lembrar o valor de cada peça. Eu mostrava a peça, e a primeira criança a colocar o dedo no ar responderia.

Iniciei o jogo dos comboios pedindo que colocassem a peça verde-escura na horizontal e que encontrassem todos os comboios que poderiam entrar nessa estação. Perguntei a alguns alunos como tinham feito e pedi que representassem no quadro com imagens de comboios correspondentes às cores corretas. Olhando para todos os comboios, solicitei a três crianças que me fizessem a leitura dos comboios de três formas distintas. Ao longo das leituras fui colocando algumas questões relacionadas com o cálculo mental e com noções numéricas, como, por exemplo, quanto é uma dúzia.

Para terminar a aula, pedi que representassem a quantidade 24 de diferentes formas. Assim, obtive duas multiplicações com quatro representações diferentes. A

partir daí, questionei os alunos sobre a possibilidade de troca das parcelas e pedi-lhes que nomeassem a propriedade da multiplicação que tínhamos verificado.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A aula da minha colega incidiu sobre a acentuação das palavras. Considero que tenha sido uma boa estratégia a revisão da regra da Cartilha referente a este tema. Segundo Ruivo (2009), na 13ª lição ensina-se a “regra da sílaba forte”. “Esta informação dada ao aluno numa fase inicial da sua aprendizagem é fundamental porque lhe favorece também uma ortografia consciente quando lê com conhecimento de causa, palavras agudas, graves e esdrúxulas.” (p.144) Esta regra é aprendida no último ano da Educação Pré-Escolar, sendo que é feita uma revisão no 1.º ano do Ensino Básico. Segundo a mesma autora, esta regra da Cartilha faz todo o sentido pois “implica a explicação da existência dos acentos agudos e circunflexo assim como a sua funcionalidade na língua portuguesa” e é assimilada “em plena aprendizagem da leitura o que permite ao aluno ler com consciência e raciocínio lógico fazendo da leitura um jogo cheio de descobertas que lhe permitem ler em qualquer contexto ou suporte.” (p.346) Ao longo da aula verifiquei que os alunos se foram lembrando desta regra e a foram aplicando na classificação quanto à acentuação das palavras.

Na minha aula com o Cuisenaire trabalhei o jogo dos comboios. Segundo Caldeira (2009), “as crianças devem ser estimuladas a fazerem comboios com várias carruagens.” Consoante as capacidades “que se pretendam desenvolver; pode ser pedido à criança que faça comboios apenas com 2 ou 3 carruagens (utilizando peças de cores diferentes), ou deixar que descubram várias carruagens.” (p.137) Sendo assim, deixei que os alunos descobrissem várias carruagens para, posteriormente, pedir a leitura dos comboios de três maneiras diferentes.

Segundo Serrazina (2002), “o jogo é um instrumento valioso para as aprendizagens em Matemática, embora se deva ter o cuidado na escolha dos jogos de modo a constituírem uma actividade matematicamente rica.” (p.25) Quando preparei esta aula, pensei tanto no jogo do início da aula como no jogo dos comboios, tendo o cuidado de refletir sobre as capacidades e destrezas que pretendia desenvolver para que a aprendizagem se tornasse rica, motivadora e desafiante.

**Terça-feira, 22 de maio de 2012**

Após a leitura da lição, as crianças estiveram a fazer alguns exercícios de Matemática relacionados com as retas e os segmentos de reta, sinais de menor, maior ou igual, tabela de frequências e uma situação problemática de lógica.

Seguidamente, a professora deu uma aula com as Calculadoras Papy onde fez algumas situações problemáticas de soma e explorou também a leitura de números.

A seguir ao intervalo eu e a minha colega de estágio demos uma aula-surpresa de Português. A minha colega leu o texto com as crianças e fez perguntas de interpretação e eu explorei gramaticalmente o texto.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a professora trabalhou com o material Calculadoras Papy. Segundo Caldeira (2009), "com este material podemos realizar leitura e representação de números inteiros e decimais" (p.349), assim como trabalhar as diversas operações. Neste trabalho, a mesma autora refere que "é necessário considerar, reconhecer, o significado das operações em diferentes situações concretas; reconhecer os algoritmos mais usuais e eficientes das operações; compreender tanto as propriedades das operações como as suas relações." (p.347) Deste modo, é gratificante para as crianças que a professora contextualize os cálculos a realizar em situações problemáticas e lhes dê a possibilidade de concretizarem os cálculos através de algum material manipulável, neste caso as Calculadoras Papy.

A seguir ao intervalo, a professora pediu-nos que déssemos uma aula-surpresa de Português. Estas aulas são muito importantes para o nosso estágio e formação profissional. Segundo Pacheco (1995), este estágio não surge como um processo de "deformação ou de desconstrução do que o professor em formação aprendera antes da universidade. Agora, no papel de professor e não no de aluno, adquire, constrói um conhecimento que provém da acção e que orienta as actividades que realiza." (p.162) Este conhecimento é tão importante como o que aprendemos na universidade. O mesmo autor afirma que "o que os distingue é que o conhecimento prático, surge a partir da prática, está ligado a uma epistemologia da prática e explica-se por uma teoria de acção ou uma teoria dos casos singulares." (p.162) Alarcão e Tavares (2003) completam este pensamento, referindo que a "prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser encarados em si mesmos como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio professor." (p.9) De acordo com estes autores, as aulas que nos são pedidas, mesmo que de surpresa, são muito importantes para a nossa

formação, uma vez que nos dão um conhecimento na ação, onde utilizamos a teoria de que já temos conhecimento.

### **Sexta-feira, 25 de maio de 2012**

Neste dia, a minha colega deu uma aula sobre o ciclo da água. Começou por ler uma história sobre a viagem de uma gotinha. No fim da leitura, expôs a história num *PowerPoint* e colocou algumas questões de interpretação e de análise gramatical.

Na Área de Estudo do Meio distribuiu por cada aluno uma cartolina, imagens relativas aos estados do ciclo da água e setas. Para descobrirem quais seriam os processos do ciclo da água a minha colega ia fazendo algumas adivinhas. À medida que ia explicando, as crianças iam completando o seu esquema com as imagens e as setas que tinham. Pediu ainda a uma aluna específica para a ir ajudando, a completar o seu próprio esquema no quadro.

Na Área de Matemática, trabalhou com o material estruturado Cuisenaire. Através deste material realizou diversas situações problemáticas, estimulando diferentes cálculos.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Estudo do Meio, a minha colega introduziu o tema do ciclo da água. Segundo Catita (2007), quando se leciona a temática da água, entre outras coisas, deve-se levar a “criança a saber identificar os diferentes locais ou regiões em que se pode encontrar água, em cada um dos diferentes estados físicos”, assim como “permitir à criança um contacto exploratório com o ciclo da água.” (p.141) Quando se leciona a temática da água podem-se ter abordado, anteriormente, os três estados físicos, experimentalmente, para posteriormente “de uma forma menos experimental, (...) levar a criança a observar o fenómeno do ciclo da água.” (p.143) O mesmo autor refere ainda que se devem fazer “diálogos exploratórios com as crianças acerca do conteúdo de diferentes imagens que se lhes apresentam, referentes ao ciclo da água.” (p.150) A minha colega utilizou esta estratégia à medida que foi construindo o esquema com as crianças.

Sempre que introduzia um dos processos do ciclo da água, colocava uma adivinha no *PowerPoint* para as crianças chegarem ao processo correto. Segundo Franco (1999), “as adivinhas desenvolvem o poder de observação da realidade e a capacidade de reflexão, surpreendendo, por vezes com algum humor, situações do

quotidiano.” (p.127) Por vezes ”basta iniciar uma aula assim para motivar o interesse da turma por uma tarefa mais séria ou difícil.” (p.129) Esta motivação foi notória na reação das crianças. Todos os alunos queriam participar e esforçavam-se para responder corretamente e adivinhar os processos.

## **Segunda-feira, 28 de maio de 2012**

Após termos acompanhado todas as crianças na leitura da lição, a professora fez revisões de Português para a prova.

Seguidamente, distribuiu por cada aluno um poema e analisou as características deste tipo de texto, assim como pediu que identificassem as rimas presentes na poesia.

Após o recreio, a professora fez uma pequena iniciação às expressões numéricas através do material estruturado Cuisenaire. Para isso distribuiu a cada criança uma folha branca e um envelope com tiras de papel a imitar as peças do Cuisenaire e pediu que as colassem tal e qual como colocou no quadro. De seguida, explicou que iriam trocar tudo pelos algarismos e símbolos corretos, transformando, assim, as peças nas operações correspondentes, de maneira a que ficasse representada uma expressão numérica.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Nesta aula de Português, a professora explorou o texto poético. Segundo Sim-Sim (2007), o ensino da leitura de poesia implica encorajar as crianças: “a ler poesia; a desenvolver a compreensão da leitura de poemas; a treinar a leitura em voz alta e em coro; a memorizar e a recitar poesia; a explorar o ritmo e as sonoridades da língua” e, por último, “a desenvolver o raciocínio metafórico da leitura oralizada e expressiva de poesia.” (p.57)

Franco (1999) refere que o papel da poesia se torna fundamental, “não só pelo amadurecimento afectivo e pelo enriquecimento léxico-estrutural que promove, mas também por estimular” um jogo de procura, “sempre insatisfeita, de novos usos para as palavras vulgares – de transgressão do código, eventualmente, mas operada conscientemente e a partir do seu domínio inequívoco.” (p.89) Para que esta aprendizagem se desenvolva é necessário que o professor promova o contacto com este tipo de texto, assim como explique a sua estrutura. Ainda assim, “o papel da escola não se deve limitar a familiarizá-los com este tipo de escrita, mas habituá-los a



adaptar o seu discurso às situações da comunicação que se lhe deparem e a julgá-las criticamente.” (Guedes, 1990, p.161)

Segundo Araújo (1988), a percepção da palavra e a identificação que “a criança dela possa fazer através do som, do ritmo, com valores seus (do conhecimento, da imaginação, de todas as formas de percepção pondo em jogo os sentidos) são elementos importantes para poder fruir um pacto com a poesia.” (p.92) Deste modo, é muito importante que as crianças possam explorar os poemas e as palavras neles envolvidas para que possam criar um gosto especial por este tipo de texto.

### **Terça-feira, 29 de maio de 2012**

Este dia começou com o nosso acompanhamento na leitura individual de cada criança.

De seguida, a professora fez um exercício ortográfico a partir de um texto do livro, tendo-o corrigido assim que os alunos acabaram.

A seguir ao recreio, os alunos realizaram uma proposta de trabalho referente às medidas de tempo e ao calendário.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Português, a professora pediu aos alunos que realizassem um exercício ortográfico, ou como tradicionalmente é chamado, um ditado. Este tem diversas vantagens. Segundo Gipe (citado por Condemarín & Chadwick, 1987), “favorece o aprendizado do vocabulário, proporciona uma prática ativa e estruturada na escrita de palavras em um contexto e, além disso, a pesquisa confirma que o método contextual constitui a forma mais efetiva de aprender vocabulário.” (p.184) Ajuda também a “desenvolver uma melhor percepção do uso dos matizes semânticos e sintáticos da linguagem.” (Condemarín & Chadwick, 1987, p.184) Outra das vantagens deste exercício é o desenvolvimento da capacidade de atenção e concentração, uma vez que os alunos necessitam desta capacidade para poderem “reproduzir graficamente a linguagem e isto reforça ativamente o que compreenderam na forma oral. Por outro lado, permite exercitar a memorização de palavras, orações e frases, e proporciona treinamento em registar com precisão os termos exatos.” (Condemarín & Chadwick, 1987, p.184) Por vezes, as crianças não se mostram muito entusiasmadas quando a professora lhes pede este tipo de exercício. Ainda assim,

conseguem compreender a sua importância, principalmente quando observam o seu desenvolvimento em relação à ortografia.

Na aula de Matemática, a professora trabalhou com uma proposta de trabalho relativa às noções temporais. Segundo Cuenca e Rodao (1988), “o conceito de tempo torna-se difícil à compreensão da criança, por não ser perceptível através dos sentidos. Por isso, devemos valer-nos dos acontecimentos diários mais frequentes para lhe fazer sentir a existência de tal realidade.” (pp.75-76) Para ajudar as crianças a interiorizar este conceito abstrato, o professor deve explorar “com as crianças o conceito de sucessão dos dias, que o Homem chama semana, fazendo a distinção entre a semana de trabalho (escola, dias úteis) e o fim-de-semana.” (Catita, 2007, pp.204-205) Mais especificamente, em relação à aprendizagem das medidas de tempo, existem dois processos envolvidos que precisam de ser abordados separadamente. “Um deles é a leitura dos relógios e calendários, e outro é a medição de algo que não pode ser visto nem tocado.” (Spodek & Saracho, 1998, p.316) A professora ajudou os alunos a concretizar este conceito abstrato através dos exercícios que realizou relacionados com as medidas de tempo e o calendário.

### **Sexta-feira, 1 de junho de 2012**

Neste dia não estive presente no jardim-escola, uma vez que fui participar no Oeste Infantil, em Torres Vedras.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Este evento ocorre todos os anos em Torres Vedras e propõe sempre uma temática geral. Este ano, o tema foram Os Jogos Olímpicos e quase todas as bancas tinham algo relacionado com estes jogos ou com a condição física.

A banca onde estive pertencia à Escola Superior de Educação João de Deus, dinamizada pelas Ludotecas. A banca estava dividida em estações, onde as crianças testavam a sua condição física através de vários jogos. Os dados recolhidos em cada estação serviram para o estudo (referido no dia 13 de abril de 2012) sobre padrões de vida saudável, com o intuito de prevenir a obesidade infantil.

Este tipo de eventos só é possível se houver uma parceria entre a comunidade e as escolas, e entre escolas. Vieira e Sá (1998) afirmam que, hoje em dia, quando se fala destas parcerias, tem de se “ter presente, um movimento necessário a uma articulação de recursos para uma resposta escolar e educativa onde a qualidade surja

associada a uma eficácia do ensino na preparação dos jovens para a vida social e activa.” Sendo que se entende por parceiros todos os que “se organizem em função de objectivos comuns, mantendo, no entanto, os interesses próprios inerentes a cada actividade específica que representam.” (p.22) As mesmas autoras referem ainda que, para se assegurar o sucesso escolar dos alunos, é necessário criar condições de aprendizagem inovadoras, “rentabilizando recursos humanos e materiais, têm-se mostrado de todo o interesse as parcerias desenvolvidos entre as escolas, em que os dispositivos criados permitem uma articulação de esforços, rentáveis a todos os intervenientes.” (p.23) A partir destas iniciativas, os alunos experienciam vivências novas, desenvolvem novas aprendizagens e passam mais um dia divertido, proporcionado pela escola.

### **Segunda-feira, 4 de junho de 2012**

Este dia começou com a prova de Português. Eu estive a ler a prova a um aluno que ainda não sabia ler.

A seguir ao recreio, eu e a minha colega estivemos a acompanhar as crianças na sua leitura individual.

De seguida, a professora distribuiu uma proposta de trabalho de Matemática, onde trabalhava as medidas de tempo, operações diversas e a classificação de ângulos.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia gostaria de realçar a prova de Português. Estas provas inserem-se na avaliação formativa. Segundo Perrenoud (1999), este tipo de avaliação assume todo o seu “sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade” (p.16), ou seja, ajuda o professor a identificar as dificuldades dos alunos para posteriormente adequar as suas estratégias no sentido de os ajudar a melhorar. Ainda assim, o professor é “obrigado” a atribuir uma classificação ao aluno.

Segundo Sim-Sim (2006), “a retenção e o insucesso escolar vão alimentar-se da incapacidade de superar as dificuldades sentidas pelos maus leitores que acabam sempre por ser penalizados no seu percurso escolar e, conseqüentemente, na aquisição de conhecimentos.” (p.16) Deste modo, é necessário ajudar os alunos que têm dificuldades na leitura, para que, pelo menos nestas provas, não sejam

penalizados por esse obstáculo. Para que o aluno conseguisse resolver a prova sem ajuda, necessitaria de compreender a leitura e por compreensão de leitura entende-se “a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto; (...) a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto.” (Sim-Sim, 2007, p.9) Tendo o aluno dificuldade na descodificação das palavras e do seu significado, é-lhe difícil realizar a prova como os colegas. Deste modo, senti-me útil ao poder ler a prova ao aluno, ainda que me sentisse obrigada a ter bastante cuidado para que não o ajudasse em mais nada com o intuito de não se tornar numa ajuda injusta em relação aos seus colegas.

### **Terça-feira, 5 de junho de 2012**

Esta manhã de aulas foi ocupada por uma aula minha, sobre os direitos das crianças. Comecei por ler o livro “Os direitos da criança” de Matilde Rosa Araújo, ao mesmo tempo que projetava as imagens do mesmo.

Quando acabei de ler, projetei alguns dos poemas de modo a identificarmos o tipo de texto, a identificar as suas características, a fazer a interpretação e alguma análise gramatical do texto.

Seguidamente distribuí por cada aluno uma proposta de trabalho que consistia num dos poemas do livro, mas com algumas lacunas. Pedi aos alunos para preencherem essas lacunas com palavras que fizessem sentido, com o intuito de criarem um poema deles.

Depois de as crianças terem terminado, recolhi as propostas de trabalho e pedi a alguns alunos para me ajudarem a distribuir as Calculadoras Papy pelos colegas.

Com este material fiz algumas situações problemáticas onde trabalhei a adição e, a partir destes problemas, trabalhei também a leitura de números.

A seguir ao recreio dei a aula de Estudo do Meio. Com o auxílio de um *PowerPoint* expliquei os mais importantes direitos da criança. Fui dialogando com os alunos sobre este tema, fazendo também a ponte com os poemas que tínhamos analisado. No fim, através de um vídeo, sensibilizei as crianças para a dualidade entre a realidade que lhes é mais próxima e aquela mais longínqua e ao mesmo tempo mais preocupante.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Português, distribuí uma proposta de trabalho com um dos poemas que tinha lido. Este tinha algumas lacunas para os alunos preencherem com palavras que tivessem o mesmo significado das que deveriam lá estar ou com outras que lhes fizessem sentido. Este tipo de exercício, de acordo com Franco (1999), "promove o contacto com a abstracção poética e fornece referências estéticas consistentes que, uma vez interiorizadas pelos alunos, se reflectem positivamente na aquisição e desenvolvimento de técnicas de escrita criativa." Para além disso, através deste contacto com o poema "desenvolve-se a capacidade de sentir e de perceber a essência da linguagem poética – um tipo de subversão com regras próprias e uma profunda paixão pela língua", assim como, "uma acuidade sensorial que permite a multiplicidade de planos de análise da realidade de cuja percepção se parte para construção de um novo conhecimento." (p.115) Consegui cumprir os objetivos que me propus, uma vez que os alunos corresponderam muito bem a esta tarefa, tendo-se entusiasmado na procura de palavras para preencher as lacunas, tal como na leitura das suas criações, após a escrita.

Durante toda a aula, tendo como temática Os Direitos da Criança, fiz questão de sensibilizar os alunos para os casos em que estes direitos não são respeitados. Perdigão e Pinto (2009) citam a lei da protecção de crianças e jovens em perigo, referindo que qualquer criança ou jovem "que seja obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade ou situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento configura uma situação de perigo capaz de desencadear um processo de promoção/protecção a seu favor." (p.247) Esta situação foi bastante evidenciada na minha aula através do vídeo que mostrei como conclusão da mesma.

Outro cuidado que tive ao longo da aula foi a transmissão de valores, mesmo quando não diretamente relacionados com o tema da aula. Segundo Spodek e Saracho (1998), "as crianças aprendem o que valorizar a partir das inferências que fazem sobre o comportamento dos adultos significativos em suas vidas, imitando o comportamento deles e assimilando os valores que percebem." Assim, aprendem não só "em períodos dirigidos a matérias específicas, pois os professores transmitem seus valores para elas o dia inteiro." (p.325) Tendo este pensamento em mente, concluí que as crianças adquiriram o respeito que devem cultivar pelas pessoas através da transmissão deste valor feita por mim.

## **Segunda-feira, 11 de junho de 2012**

De manhã as crianças estiveram a realizar a prova de Estudo do Meio e, no fim da prova, ajudei uma criança a acabar trabalhos que tinha em atraso.

A seguir ao recreio, eu e a minha colega de estágio demos uma aula-surpresa com o material estruturado 5.º Dom de Froebel. Comecei a aula por relembrar as regras deste material e falar das características do cubo. Trabalhei o cálculo com metades, quartos e cubos inteiros e lembrei, ainda, o conceito de frações equivalentes. A minha colega fez a construção das colmeias com as crianças, criou várias situações problemáticas a partir da mesma e trabalhou, ainda, a leitura de números.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Sendo que neste dia, tanto eu como a minha colega demos uma aula-surpresa, avaliada pela professora cooperante, considero importante salientar a supervisão. Segundo Severino (2007), esta é um “contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-formandos recorrendo, para o efeito, a estratégias de formação de carácter dinâmico, verdadeiramente construtivo e formativo” com o intuito de promover uma comunicação efetiva e problematizante, “de modo a que os mesmos se tornem não só mais flexíveis, mais seguros e preparados para auto-dirigirem as suas aprendizagens, mas também mais imbuídos de uma curiosidade perscrutadora e inquietante.” (p.44)

Para Mintzberg (1995, citado por Alarcão & Tavares, 2003), a supervisão “implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois” ou seja, “de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro.” (p.45) Alarcão e Roldão (2008) completam este pensamento dizendo que “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisão, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.” (p.54) É necessário, portanto, que o professor cooperante estabeleça uma boa relação com o aluno em formação. De acordo com Severino (2007), esta relação deve ser “de interajuda, colaboração, flexibilidade, autenticidade e cordialidade espontânea. Tais factores surgem como facilitadores do processo de comunicação e compreensão, permitindo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (p.48) Este processo só é

desenvolvido se houver uma reflexão posterior entre o supervisor e o aluno em formação. No sentido da reflexão, o "papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento." (Alarcão & Tavares, 2003, p.35)

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), na supervisão deve haver "um apoio à estagiária por parte de toda a equipa de supervisão na utilização dos instrumentos de observação curricular e uma disponibilidade da supervisora cooperante para explicar a sua acção profissional." (p.110) Este apoio e disponibilidade foi notório desde o primeiro dia de contacto com esta professora cooperante. Ajudou-nos a refletir sobre as nossas práticas, possibilitou-nos um contacto mais direto com as crianças para além das nossas aulas, e ainda nos integrou na sua dinâmica de sala de aula.

### **Terça-feira, 12 de junho de 2012**

Após termos acompanhado a leitura da lição das crianças, a minha colega de estágio deu uma aula.

Iniciou a aula de Português lendo a história do Nabo Gigante estimulando sempre a participação dos alunos. De seguida, distribuiu um texto por cada criança e pediu a alguns alunos para o lerem em voz alta. Fez algumas perguntas de interpretação e algumas de análise gramatical. Estas consistiam na análise morfossintática, na identificação de antónimos e nos tipos e formas de frase.

Seguidamente, colocou algumas palavras no quadro e pediu a uma criança que retirasse uma palavra dissilábica. Aos restantes alunos pediu que encontrassem, no texto, outros dissílabos. Depois pediu a outra criança para retirar um polissílabo e contar quantas sílabas tinha a palavra. Uma vez que restavam algumas palavras, perguntou qual delas seria um trissílabo e pediu que uma criança identificasse a sílaba forte da mesma, para a classificar.

Passou para a aula de Matemática, começando por distribuir por cada aluno umas imagens de animais compostas por peças do Tangram para que cada aluno as construísse. Pediu a algumas crianças para irem fazer estas composições ao quadro.

Neste momento, houve uma simulação de incêndio e, por isso, tivemos de evacuar a sala com as crianças, interrompendo, assim, a aula da minha colega.

Quando voltámos para a sala, a minha colega fez algumas perguntas relativas às formas geométricas das peças e aos seus ângulos. Seguidamente, construiu, conjuntamente com as crianças, uma casa relativa à da história que tinha lido em Português. Construiu, também, o retângulo grande que iria representar a horta. A partir destas construções elaborou algumas situações problemáticas relacionadas com o cálculo mental, com os ângulos e com o perímetro.

Neste instante a minha colega necessitou de pôr em prática uma estratégia de retorno à calma para que os alunos voltassem a concentrar-se. A seguir, colocou algumas questões relacionadas com a leitura de números.

Depois do recreio, a minha colega deu a aula de Estudo do Meio sobre a origem dos alimentos, começando por questionar os alunos sobre a definição de “alimento”. Sensibilizou-os para uma alimentação saudável, variada e equilibrada, falando, também, dos diferentes nutrientes que os alimentos oferecem.

De seguida, explicou quais as três possibilidades de origem dos alimentos: animal, vegetal e mineral. Quando falou da origem animal, questionou os alunos sobre que alimentos conseguiriam fazer a partir do leite, que alimentos se fazem com a carne de porco, que alimentos é que a galinha oferecia e o que podemos comer do peixe. Em relação à origem vegetal referenciou a diferença entre um tubérculo e um vegetal e demonstrou que nutrientes estes alimentos oferecem. Relativamente à origem mineral, mencionou qual a origem do sal e porque é que este não é totalmente saudável, assim como a importância da água.

Para terminar a aula, fez um jogo que consistia numas palavras cruzadas que teriam de ser completas com imagens e letras. Distribuiu, ainda, uma sopa de letras para os alunos completarem.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Considero pertinente salientar o simulacro de incêndio que se realizou neste dia. Hoje em dia, as crianças correm menos riscos que há uns anos atrás. Segundo Oliveira (2002), “não é a sorte ou o azar que determina a sobrevivência de uma criança, mas sim as condições que foram determinadas/estudadas, criadas que diminuíram o risco.” Uma vez que, “quanto melhor estiverem identificados os riscos, quanto mais cuidado houver na sua eliminação/redução e prevenção, mais possibilidades há de evitar acidentes, pois o acidente nunca ocorre por acaso e apenas se dá em locais onde existem riscos.” (p.3/1)



Segundo o mesmo autor, este tipo de simulacro “permite testar os meios de intervenção inerentes a um “Plano de Evacuação” de pessoas/ocupantes de um edifício, de acordo com o respectivo “Plano de Emergência”. Estes devem ser “divulgados a várias entidades, designadamente, autoridades locais e corporação dos Bombeiros mais próximo, de forma a sensibilizá-los para uma eventual participação”, assim como devem ser “realizados periodicamente, e aperfeiçoados tanto quanto possível.” (p.10/IX) O simulacro que aconteceu neste dia contou com a presença dos Bombeiros, assim como da Polícia. De acordo com o mesmo autor, estas duas presenças, para além de ajudarem a tornar o simulacro mais real, têm, também, o cuidado de “formar o pessoal, quer ensinando-o a combater incêndios no seu início, quer a evitar pânicos.” (p.1/VIII)

O mesmo autor refere ainda que é “fundamental a existência de caminhos de evacuação, devendo os mesmos estarem sempre livres/desobstruídos. Os caminhos de evacuação (corredores, escadas, portas, saídas, escadas mecânicas, passarelas, etc.) devem ser referenciadas sobre o plano de evacuação.” (p.10/VIII) Este facto verificou-se durante a evacuação, pelo menos na nossa sala, uma vez que esta tem uma porta diretamente para a rua, o que nos possibilitou uma chegada mais rápida ao portão da escola.

No fim da aula de Matemática, a minha colega teve de recorrer a uma estratégia de retorno à calma devido ao barulho e à indisciplina das crianças. Segundo Estanqueiro (2010), “indisciplina é um conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula (...). Os comportamentos indisciplinados são frequentes e envolvem muitos alunos, em quase todas as escolas. Constituem um desafio à paciência dos professores.” (p.62) Carita e Fernandes (1997) completam este pensamento, referindo que este fenómeno “perturba os professores, afecta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar.” (p.15) Sendo, então, a indisciplina um problema tanto para os alunos como para o professor, cabe a este último desenvolver estratégias que o ajudem a criar um ambiente de disciplina na sala de aula, segundo Estanqueiro (2010), “condição necessária para ensinar e aprender.” (p.72)

Para Vieira (2000), “o professor que é capaz de escutar os alunos, que os incentiva a participar na resolução do problema e os leva a responsabilizarem-se pelos seus comportamentos, pode utilizar a negociação como estratégia eficaz na resolução do conflito” (p.69), desenvolvendo, assim, uma melhor comunicação entre os alunos e os professores. O modo como estes últimos exercem a sua autoridade vai influenciar o

comportamento dos alunos. “Os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica, não apenas pelo seu estatuto profissional.” (Estanqueiro, 2010, p.61) O mesmo autor refere ainda que os melhores professores não são aqueles que sabem controlar a disciplina, mas sim aqueles que a sabem prevenir “ensinando cada aluno a orientar a sua vida de acordo com três princípios fundamentais: respeito por si mesmo, respeito pelos outros e responsabilidade pelos seus actos.” (p.72) Na linha do autor, considero que, por vezes, é necessário parar a aula que se está a lecionar para chamar a atenção dos alunos para o respeito que devem ter, por si, pelos colegas e pelo professor.

### **Dias 8, 15, 18 e 19 de junho de 2012**

No dia oito, a professora explicou-nos que não iria dar matéria nova. Assim, durante estes dias, estivemos a ajudar os alunos que tinham trabalhos em atraso. Os que não tinham ou realizavam novos ou escolhiam um livro para ler.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Em todos estes dias, senti que pude aprender alguma coisa. O facto de ter de ajudar os alunos nas suas dificuldades ajudou-me a refletir sobre as melhores estratégias para o fazer. Segundo Severino (2007), “o modelo construtivista, (...) concebe o indivíduo como construtor de conhecimento, num processo assente na acção, investigação e reflexão constantes, promotoras de desenvolvimento permanente.” (p.40) Este processo de identidade profissional deve ser individual, personalizado, único, com forte influência contextual, tendo em conta os referentes do passado e as expectativas relativas ao futuro. Fazem parte deste processo “a realização de actividades diversificadas, a experienciação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos” e apresenta-se como “um processo de grande imprevisibilidade, marcado pelas configurações emergentes de novas interações (pessoas e contextos).” (Alarcão & Roldão, 2008, p.34) Esta imprevisibilidade foi tudo menos negativa, no sentido em que me obrigou a contornar possíveis obstáculos.

Segundo Estanqueiro (2010), não há respostas “simples, nem fórmulas mágicas. Não há um perfil único de bom professor. Mas há boas práticas educativas, que revelam equilíbrio entre a tradição e a inovação. (...) Aprendemos, reflectindo sobre as nossas práticas e partilhando as nossas experiências.” (p.10) Para que esta

reflexão se possa tornar mais rica, é útil a ajuda de um professor cooperante ou de um supervisor.

Num destes dias, a professora fez questão de ter uma conversa connosco sobre todo o estágio realizado na sua sala. Pediu-nos que refletíssemos sobre as suas aulas, a sua postura e lhe déssemos a nossa opinião, e ela faria o mesmo connosco. Segundo Jacinto (2003), a intervenção do orientador, neste caso, da professora cooperante, necessita de ser "consistente, continuada e diversificada, de forma a perspectivar as acções dos estagiários em termos de passado, presente e futuro, conducentes a uma interpretação integrada e não isolada das suas experiências pedagógicas." (p.63) Esta intervenção verificou-se durante todo o estágio, e culminou nesta última conversa. Considero, por isso, que este período de estágio foi um período de profunda reflexão, sendo esta voluntariamente feita por mim ou proposta e incentivada pela professora cooperante. Integrar uma escola reflexiva é bastante importante, pois esta é "uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando." É também capaz de agir com "flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares." (Alarcão & Tavares, 2003, p.133) Através do diálogo que estabelecemos com a professora, conseguimos compreender alguns obstáculos que vamos ter de ultrapassar no futuro e o quanto a reflexão pessoal e em grupo nos pode ajudar nesse sentido.

### **Sexta-feira, 22 de junho de 2012**

Neste dia a professora titular não pôde estar presente, tendo sido substituída pela professora de apoio.

Após a leitura da lição, os alunos realizaram uma cópia de um texto que falava de alguns animais. À medida que iam acabando, a professora ia enfeitando a folha com alguns carimbos de animais. Fez ainda um ditado mágico de algumas palavras que estavam no texto.

A seguir ao recreio, a professora lembrou os alunos como se liam frações, assim como quais eram os nomes das partes da fração. Seguidamente, ensinou a subtração de frações e resolveu algumas situações problemáticas com as crianças.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a professora de apoio fez questão de rever, com os alunos, as frações. Falou dos conceitos inerentes a este tema, assim como propôs a resolução de algumas situações problemáticas. Segundo Bezuk (1988, citado por Spodek & Saracho, 1998) o professor deve dedicar uma boa parte do tempo escolar ao ensino das frações. As crianças "devem aprender a comparar as frações e aprender as equivalências entre elas. (...) Se uma boa base for formada nos primeiros anos, as crianças vão ter menos problemas para aprender a fazer operações matemáticas com frações mais tarde." A mesma autora refere ainda que é importante que se "usem os nomes corretos das frações, ensinando os símbolos escritos somente após as crianças terem entendido inteiramente os conceitos." (p.317) Na revisão que a professora realizou com as crianças, foi notório o cuidado que esta teve em verificar se todas as crianças tinham adquirido os conceitos necessários.

Nas situações problemáticas que propôs aos alunos apelou sempre à sua resolução através do cálculo mental. Segundo Morgado (1993), estas atividades são "altamente motivadoras para as crianças. Em muitas delas pode participar a classe na sua globalidade e noutras esta pode ser dividida em pequenos grupos. Colocar-se-ão então questões que envolvam a composição e decomposição numérica." (p.63) O professor pode usar materiais manipuláveis para trabalhar o cálculo mental. O autor mencionado anteriormente refere que "normalmente tal procedimento torna-se necessário no início do processo de ensino/aprendizagem mas dispensável algum tempo depois." (p.63) Neste caso, a professora optou por não dar uso a materiais manipuláveis, uma vez que pretendia fazer uma revisão e, para além disso, os alunos foram respondendo corretamente ao que lhes era perguntado.

### **1.6. 6.ª Secção: 4.º ano**

Esta secção respeita ao momento de estágio efetuado no período de 25 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012, realizado num jardim-escola João de Deus.

Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 9 anos, dinamizada por uma professora.

### **1.6.1. Caracterização da turma**

Considero pertinente salientar que a informação e dados, que passo a descrever, foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do 4.º ano. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças e encontra-se inserida no Projeto Curricular de Turma.

De seguida, transcrevo a caracterização da turma em questão.

Os alunos desta turma estão juntos desde os 3 anos, ao longo dos anos foram entrando outras crianças para a turma, e uma criança entrou neste ano.

A turma do 4.º ano A do Jardim-Escola é composta por 27 crianças, 14 do género feminino e 13 do género masculino. As idades destas crianças estão compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Estas crianças pertencem ao nível sócio económico médio/alto.

### **1.6.2. Caracterização do espaço**

A sala do 4.º ano é uma sala ampla e luminosa. Possui dois quadros, um de giz e outro interativo. Tem duas portas, uma virada para o corredor e a outra sala do 4.º ano e outra virada para uma pequena sala com duas casas de banho. Uma das paredes é constituída por um conjunto de janelas grandes. Numa das paredes perpendiculares, a da porta virada para o corredor, estão os cabides onde as crianças deixam os seus pertences, assim como um armário com o material da sala.

No canto da sala mais perto do quadro de giz está a secretário da professora com o seu material. No espaço oposto a este está o cantinho da leitura.

As carteiras das crianças estão dispostas em filas viradas para o quadro interativo. Ainda assim, a professora mudava-as várias vezes, o que tornava a sala mais dinâmica e anti-rotineira.

### **1.6.3. Rotinas**

As rotinas do 4.º ano são iguais às dos outros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que se refere ao acolhimento, aos recreios, à higiene e ao almoço. Ainda assim, considero pertinente evidenciar uma rotina específica relativamente a este ano.

Todas as sextas-feiras, a professora dispensava um tempo, ao fim do dia, para abrir a “Caixa dos Desabafos”, que consistia numa caixa feita em cartolina e pregada na parede, onde as crianças colocavam bilhetes a desabafar sobre alguma. Podiam direccionar o desabafo para algum colega ou para a professora, que o leriam individualmente, ou podiam direccioná-lo para a turma. Neste caso, a professora lia o papel para o resto da turma.

## Inferências e Fundamentação Teórica

Considero esta estratégia bastante significativa, uma vez que os alunos têm mais uma maneira de se expressar, o que ajuda especialmente aquelas crianças que, por vezes, têm vergonha de dizer alguma coisa. Deste modo, segundo Jensen (2002), os alunos dispõem de “modos positivos e seguros para expressar quaisquer emoções positivas ou negativas.” Com esta caixa, os alunos podem “atirar para o seu interior todos os sentimentos negativos, quer seja em papel ou simbolicamente.” (p.143) A professora explicou-nos que os alunos tinham gostado desta estratégia e usavam-na várias vezes quando tinham algum problema a comunicar à professora, por vezes à turma, e alguns destinados apenas a colegas específicos.

### 1.6.4. Horário de turma

Quadro 7 – Horário do 4.º ano

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h-10h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h-11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h-11h30m	Recreio				
11h30-12h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h-13h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio (professor de ciências)
13h-14h30m	Almoço e recreio				
14h30m-15h20m	Ed. Física (Professora de ed. física)	Língua Portuguesa	Orquestra (14h-14h30m)	Música (Professora de música)	Estudo do Meio
			Música		
15h20m-16h10m	Expressão Plástica (15h45-17h)	História	Inglês	Estudo do Meio	História
16h10m-17h		Ed. Física (Professora titular)	História	Inglês	Estudo do Meio
17h	Saída				

### **1.6.5. Relatos diários**

#### **Terça-feira, 25 de setembro de 2012**

Assim que chegámos à sala, a professora começou a conversar com os alunos sobre o seu comportamento no lanche do dia anterior. De seguida, os alunos acabaram trabalhos que tinham em atraso.

Enquanto a professora distribuiu uns trabalhos pelos alunos, pediu-nos que nos apresentássemos à turma. Nós pedimos aos alunos que se apresentassem e que nos colocassem alguma questão, se assim o desejassem.

De seguida, os alunos estiveram a corrigir umas perguntas de interpretação de um texto. A professora lembrou o significado de algumas palavras mais complicadas e, sempre que uma criança dava uma resposta mais completa, a professora dava-lhe um reforço positivo.

A seguir ao recreio, a professora esteve a corrigir um exercício que tinha o objetivo de analisar um folheto da Telepizza. Pediu-me para ficar ao pé de uma das crianças, pois esta, apesar de não ter muitas dificuldades, demorava muito tempo a concluir os trabalhos.

#### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Considero importante salientar a importância do reforço positivo na vida das crianças. A professora demonstrou usar esta estratégia várias vezes ao longo das suas aulas. Segundo Sanches (2001), “criar um clima de aula onde a actuação pela positiva é a tónica será a melhor maneira de conseguirmos comportamentos mais adequados dos nossos alunos.” (p.60) Carita e Fernandes (1997) reforçam este pensamento dizendo que “uma fonte de reforço da auto-estima e confiança pessoal. E, ao fim e ao cabo, há tantas coisas que podem ser elogiadas nos alunos.” (p.57) O elogio ajustado é feito como neste caso, quando uma criança dá uma resposta mais completa à questão colocada. Jensen (2002) aconselha os professores a influenciar positivamente, sempre que possível, “simbólica e concretamente, as crenças do aluno sobre si próprio e sobre a aprendizagem. Tal inclui a utilização de afirmações, o reconhecimento do sucesso do aluno, sinais não-verbais positivos, trabalho de equipa ou até cartazes positivos.” (p.107)

Sanches (2001) refere que, se o professor estiver atento aos pequenos sucessos e introduzir reforços positivos, “é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos.” O elogio que lhes faz “tem de ser oportuno, adequado, no momento

exacto e de acordo com o perfil de quem o faz e de quem o recebe.” (p.58) Assim, tendo estas ideias pedagógicas em mente, elas levam o professor a “agir pela positiva, tentando valorizar o que de bom o aluno faz para que ele possa criar vontade de agir adequadamente. Sucesso cria sucesso.” (p.59) Os alunos sentem-se motivados por este reforço positivo, criando, assim, uma melhor autoconfiança e à vontade, tanto com a professora como com os colegas.

### **Sexta-feira, 28 de setembro de 2012**

Neste dia acompanhámos a turma na visita de estudo ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota. Durante a manhã tivemos a visita guiada pelo centro, com explicações sobre várias características e factos interessantes da batalha.

À hora de almoço fizemos um picnic numas mesas ao ar livre e depois as crianças estiveram a brincar livremente. Muitas delas começaram a criar brincadeiras relacionadas com a visita que tinham acabado de ter.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A visita que realizámos ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota inseria-se dentro da disciplina de História, pois a Batalha de Aljubarrota seria o tema de uma das aulas futuras da professora. Para Proença (1990), “a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos devido ao carácter motivador da saída do espaço tradicional no desenrolar do processo ensino/aprendizagem.” (p.137) Félix (1998) completa este pensamento dizendo que o recurso ao meio envolvente, “como instrumento para a aquisição do conhecimento histórico, tem uma dupla função: ilustração de conhecimentos/pequenas investigações e a interacção com o património cultural que possibilitará o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito pelo passado.” (p.53) Este respeito foi notório por parte das crianças, durante toda a visita, assim como a empatia nas suas brincadeiras, tentando recriar os acontecimentos em questão.

Segundo Proença (1990), “o contacto directo com as fontes históricas contribui decisivamente, para uma correcta iniciação ao método de pesquisa histórica e para a formação do espírito científico.” (p.137) Assim, para que o ensino da História sirva, também, para levar as novas gerações a apreciar e a desfrutar os vestígios do passado, é necessário que os alunos “aprendam a olhar à sua volta com “olhos históricos”, valorizando as heranças desse passado, muitas vezes considerado pouco



valioso, mas que deve ser visto como objectos directamente ligados aos nossos anseios e frustrações, às suas lutas e diversões.” (Félix, 1998, p.79) Esta visita deu às crianças a possibilidade de contactarem com esta parte da História mais de perto, motivando-os para a aprendizagem da mesma.

### **Segunda-feira, 1 de outubro de 2012**

Neste dia, a professora começou por eleger os chefes da sala.

De seguida, as crianças fizeram um ditado musical, ou seja, ouviram a música no *youtube* e tinham de tentar completar as lacunas que tinham na folha à sua frente ao mesmo tempo que ouviam.

Seguidamente, a professora distribuiu o texto “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares e pediu a alguns alunos para ler por parágrafos. Quando estes acabaram, a professora fez a leitura modelo. No fim da leitura pediu aos alunos que criassem uma banda desenhada sobre a história que tinham acabado de ler.

A seguir ao recreio, a professora distribuiu uma ficha para trabalhar os números decimais, os sinais de maior, menor e igual, as transformações de medidas, as combinações e exercícios de lógica. Quando uma das crianças não conseguiu dizer quantas décimas faltavam ao número 0,7 para chegar a uma unidade, a professora foi buscar o material Multifunções e explicou a partir daí.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Quando a professora estava a trabalhar a proposta de trabalho referente aos números decimais, algumas crianças revelaram dificuldades. Segundo Matos e Serrazina (1996), “um dos conjuntos numéricos em que os alunos têm dificuldade em lidar é o dos denominados ‘números decimais’.” (p.246) Assim, é importante que o professor recorra a “material manipulável e a exercícios orais que façam apelo a situações da vida quotidiana.” (Morgado, 1993, p.50)

Quando o professor utiliza os materiais manipuláveis para experimentar a matematização, não está “apenas a fomentar uma actividade lúdica, mas (...) principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstracto.” (Serrazina & Matos, 1996, p.8) Neste caso, o material Multifunções revelou-se bastante produtivo, na medida em que os alunos conseguiram colmatar as dificuldades que tinham, relativas aos números decimais.

Por vezes, o professor pode sugerir exercícios orais ou escritos em que confronte os alunos com “certas regras aprendidas ou deduzidas para a série dos números inteiros que se não aplicam aos números decimais. Criará assim situações de conflito sócio-cognitivo que conduzirão os alunos a superar eventuais erros e a construir correctamente esta nova noção.” (Morgado, 1993, p.50) O facto de esta proposta de trabalho ter, simultaneamente, exercícios com regras para os números inteiros e regras para números decimais constituiu uma aprendizagem mais rica.

### **Terça-feira, 2 de outubro de 2012**

Após alguns alunos terminarem os trabalhos que tinham em atraso, enquanto não chegavam todas as crianças, a professora distribuiu uma proposta de trabalho sobre frações. Reviu alguns conceitos como a definição de fração, como se representa uma fração e que nome se dá às partes da fração. Depois da revisão feita, foi resolvendo a proposta de trabalho conjuntamente com os alunos.

Quando a terminaram, a professora deu a informação que tinham revisto para os alunos passarem para o caderno dos apontamentos. À medida que acabavam, iam resolvendo outra proposta de trabalho relativa, também, às frações. Nesta houve uma situação problemática que as crianças não estavam a conseguir resolver e, por isso, a professora centrou-se mais na correção da mesma e certificou-se de que todas as crianças entendiam e conseguiam resolver o problema. Para isso, recorreu às representações gráficas.

Após o recreio, a professora distribuiu uma proposta de trabalho de Português sobre determinantes e pronomes. Antes de deixar que as crianças a resolvessem, fez questão de salientar a diferença entre um determinante e um pronome. Os exercícios consistiam no preenchimento das lacunas de uma tabela, na identificação de determinantes e pronomes e na substituição de nomes por pronomes.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Durante a manhã toda, a professora revelou que é importante para ela que os seus alunos tirem todas as dúvidas, assim como aprendam a reconhecer os seus erros e a corrigi-los. Segundo Proença (1990), “ao consciencializar-se da intencionalidade do processo educativo”, o professor deve “ter em conta que os fins da educação não são apenas do domínio da transmissão de conhecimentos, mas também da formação integral do indivíduo no desenvolvimento das suas capacidades

e na aquisição de hábitos e atitudes coerentes.” (p.39) Neste sentido, Coll et al. (2001) afirmam que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento, “na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender.” (p.19) O professor tem, então, o dever de ajudar os alunos a criar essa representação pessoal sobre o que aprendem, dando-lhes meios para estudarem e criarem as ligações necessárias para isso. “Ao pretender formar esse novo cidadão a acção educativa actua sobre o educando de forma a produzir nele mudanças comportamentais.” (Proença, 1990, p.39) Quando o professor dá aos alunos apontamentos para estudar ou quando os ajuda a tirar alguma dúvida recorrendo a diversas estratégias, poderá criar essas mudanças comportamentais.

### **Segunda-feira, 8 de outubro de 2012**

Os alunos acabaram um trabalho de Matemática que tinham em atraso. Nessa proposta havia um exercício de leitura de números que a professora fez questão de corrigir oralmente, assim como as situações problemáticas, que foram corrigidas no quadro.

Após o recreio, a professora esteve a corrigir alguns exercícios sobre os grupos constituintes da frase. Sempre que pedia para que identificassem um dos grupos, questionava os alunos sobre a razão para ser aquele grupo e não outro.

A seguir, a professora fez um “ditado mágico”, ou seja, escrevia no quadro uma palavra difícil ortograficamente, dava alguns segundos e depois apagava. As crianças tinham de ter memorizado a palavra e de a escrever corretamente no seu caderno. No fim do ditado, enquanto os alunos enfeitavam as folhas, a professora leu um conto tradicional: “A gata borralheira”.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Enquanto os alunos enfeitavam a folha do ditado, a professora foi lendo um conto. Os alunos, apesar de parecerem distraídos ao princípio, não estavam: paravam com o que estavam a fazer para ouvir com mais atenção e concentração. Segundo Soromenho e Soromenho (1984, citado por Traça, 1992), “o conto – seja satírico, moral, etiológico ou distractivo – pode ter uma elevada função pedagógica: para o desenvolvimento da imaginação e da observação, e da memória das crianças, além do

aumento dos conhecimentos e da experiência.“ (p.87) Os contos tradicionais são muito apreciados pelas crianças. Estas ficam atentas, interessadas e têm uma expressão de deslumbre no rosto. Segundo Araújo (1988), estes contos podem trazer à “criança uma voz para o seu inconsciente de problemas que ela, de outro modo, dificilmente compreenderia e, até, aceitaria. Mas para os quais tem de se preparar.” (p.114) A narração de histórias demonstra-se mutuamente benéfica, para os alunos e para o professor, pois é a “descompressão da atmosfera da aula, no estabelecer duma confiança mútua, no criar laços, no aumento progressivo do hábito de concentração e da capacidade de atenção.“ (Traça, 1992, p.136)

A apreciação por este momento foi notória em todas as crianças. Segundo Postic (1992), “as histórias, os contos, divertem e encantam no pleno sentido, isto é, enfeitiçam.“ (p.23) A expressão patente nos rostos das crianças transmitia admiração, fascínio e um deleite impressionante pelos acontecimentos da história. Mesmo aquelas que tinham afirmado conhecer a história se revelaram extasiadas e concentradas.

### **Terça-feira, 9 de outubro de 2012**

Neste dia, a professora introduziu as subclasses dos advérbios e fez uma proposta de trabalho onde as crianças teriam de construir um diálogo com advérbios.

De seguida, assistimos a um trabalho de grupo de História sobre o rei D. João I e as condições geográfica e política de Portugal. Os alunos traziam um castelo. Na porta, na base e nas colunas estava a informação que queriam transmitir. Pediram a alguns colegas para lerem essa informação, depois leram-na os elementos do grupo e, para terminar, passaram pela turma algumas imagens relativas à época. No final da apresentação, a professora fez algumas perguntas aos três elementos do grupo para perceber se estes sabiam a informação que deviam passar.

A seguir a este grupo, veio outro com o mesmo tema, mas a apresentação foi feita em *PowerPoint*. Cada elemento do grupo ia lendo um diapositivo. No fim, mais uma vez, a professora fez algumas perguntas a cada elemento do grupo.

Após o recreio, houve mais um grupo a apresentar o seu trabalho, com o mesmo tema, e também em *PowerPoint*. Este grupo já teve mais algum cuidado para tentar não ler os diapositivos. A professora fez as suas perguntas no fim.

Depois dos trabalhos, os alunos estiveram a picotar algumas planificações de sólidos geométricos para posteriormente os construírem.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a professora pediu aos alunos que picotassem planificações de sólidos geométricos e os montassem de seguida. Segundo Ponte e Serrazina (2000), este tipo de atividade constitui "uma boa oportunidade para a passagem de figuras tridimensionais a bidimensionais e vice-versa. (...) Os alunos, ao decidirem quais os padrões bidimensionais que ao dobrarem-se conduzem a uma dada forma tridimensional, estão a desenvolver o seu sentido espacial." (p.172) Algumas crianças tiveram dificuldades em perceber como ficaria a construção, o que revelou que necessitavam de melhorar o seu sentido espacial. Tanto nós, estagiárias, como a professora, fomos incentivando estes alunos a manterem-se positivos e motivados.

É importante que as crianças desenvolvam a sua visualização espacial, na medida em que esta proporciona "meios de percepcionar o mundo físico e de interpretar, modificar e antecipar transformações relativamente a objectos", assim como "descobrir propriedades das figuras e aplicá-las em diversas situações são processos importantes do pensamento geométrico." (Abrantes et al., 1999, p.68) Esta atividade possibilitou, aos alunos, o desenvolvimento da motricidade fina, assim como o aumento da visualização e do sentido espacial.

### **Sexta-feira, 12 de outubro de 2012**

A professora começou o dia, distribuindo uma proposta de trabalho com um texto. Na parte de trás da folha estava uma imagem de uma casa, com linhas dentro de cada divisão da casa. Os alunos tinham de escrever, em cada divisão da casa, o que se tinha passado lá dentro.

Seguidamente, os alunos realizaram um ditado musical de uma canção de António Variações.

Passando para a Área de Matemática, a professora distribuiu uma proposta de trabalho onde estava explicada a diferença entre um círculo e uma circunferência. Foi também abordado o conceito de raio e de diâmetro. Nesta proposta de trabalho os alunos tinham de desenhar, com a ajuda do compasso, duas circunferências e traçar as linhas da circunferência.

Depois do intervalo, o professor do Clube da Ciência chegou para dar a sua aula. Nesta aula foram abordados os seguintes temas: ácido acético, parafina, combustão, bicarbonato de sódio e a reação química entre o bicarbonato de sódio e o vinagre. Através de um protocolo, o professor realizou, conjuntamente com os alunos, uma experiência onde se observava que o gás produzido através da reação química entre o bicarbonato de sódio e o vinagre apagava uma vela que estava acesa. No fim, pediu aos alunos para completar o protocolo com aquilo que tinham observado.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

No Clube da Ciência, o professor começou por detetar as concepções alternativas dos alunos. Alguns alunos achavam que a vela se iria apagar, outros achavam que não. Segundo Perrenoud (2000), “trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente.” É importante dar-lhes “direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, não se surpreender se elas surgirem novamente, quando as julgávamos ultrapassadas. Para isso, deve-se abrir um espaço de discussão” (p.28) não censurando as respostas dos alunos. O professor questionou os alunos, deu-lhes a palavra e valorizou as suas respostas.

Durante toda a experiência, o professor deixou que os alunos fossem experimentando os materiais e colocando as suas questões. Segundo Spodek e Saracho (1998), “as crianças precisam primeiro explorar as propriedades das coisas e, uma vez tendo feito esta exploração, podem fazer perguntas razoáveis sobre os materiais e os fenómenos que experimentaram.” (p.224) É um dever do professor deixar que as crianças levantem as suas hipóteses e façam previsões. Durante esse momento, o professor deve “ajudar as crianças a reflectirem e a obterem elas mesmas as respostas colocadas, a confirmarem ou não resultados das hipóteses e previsões das actividades experimentais.” (Catita, 2007, p.16) Esta atividade demonstrou ser bastante rica no que toca às aprendizagens e à participação das crianças. Estas mostraram que tinham entendido a experiência, englobando os seus conceitos, e gostaram dos resultados da mesma.

### **Segunda-feira, 15 de outubro de 2012**

A professora começou o dia distribuindo uma proposta de trabalho com um pictograma e completando-o com os alunos. As crianças tinham de perceber quando

deveriam desenhar a imagem inteira ou metades, dependendo da quantidade que necessitavam de representar.

De seguida, distribuiu uma situação problemática relacionada com os sobreiros, fazendo questão de demonstrar às crianças, no mapa de Portugal, onde existia mais abundância de sobreiros.

Durante o recreio, as crianças tinham montado uma banca de variados objetos para vender e angariar dinheiro para a viagem de finalistas. Nessa banca puseram à venda um livro que pertencia a uma criança do 3.º ano. Quando todas as crianças entraram na sala, a professora esteve a relembrar alguns valores morais, com o intuito de que esta situação não se repetisse.

Após esta conversa, os alunos realizaram um exercício caligráfico e um exercício ortográfico do texto “O livro que falava com o vento e outros contos” do autor José Jorge Letria.

Para terminar a manhã, a professora distribuiu uma ficha informativa e formativa sobre os adjetivos. A professora explicou o conceito de adjetivo e como se classificava esta classe de palavras. Após esta explicação, os alunos realizaram um exercício sobre a mesma matéria.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, foi notória a necessidade da interdisciplinaridade entre o Estudo do Meio e a Matemática, uma vez que de outra maneira os alunos não se sentiam seguros a resolver uma situação problemática sobre uma árvore que desconheciam. Fourez (2008) apoia este pensamento, dizendo que “o paradigma da interdisciplinaridade baseia-se no pressuposto de que certas situações não podem ser dominadas no quadro de um paradigma disciplinar particular e exigem a articulação de diferentes contribuições disciplinares.” (p.52)

Esta base interdisciplinar exige uma nova visão da escola. Esta deve ser “criativa, ousada e com uma nova concepção de divisão do saber”, pois “a especificidade de cada conteúdo precisa ser garantida, paralelamente à sua integração num todo harmonioso e significativo.” (Goulart, 1998, p.97) O mesmo autor refere ainda que tem de se pensar “interdisciplinarmente”, ou seja, ver o todo, “não pela simples somatória das partes que o compõem, mas pela percepção de que tudo sempre está em tudo, tudo repercute em tudo, permitindo que o pensamento ocorra com base no diálogo entre as diversas áreas do saber.” (p.97) A professora utilizou o

mapa para explicar, em Portugal, onde existia mais abundância de sobreiros, assim como deu alguma informação sobre estas árvores. Os alunos mostraram-se satisfeitos com esta explicação, pois conseguiram mais facilmente concretizar a situação problemática.

### **Terça-feira, 16 de outubro de 2012**

Este dia começou com a correção do desafio escolar de Matemática. Num dos exercícios, uma criança não estava a conseguir realizar uma divisão. A professora incitou a criança a ir ao quadro concretizá-la.

Seguidamente, um dos grupos do trabalho de História foi fazer a sua apresentação. Os alunos basearam-se numa apresentação em *PowerPoint* para explicar todo o conhecimento que queriam transmitir. Após a explicação, realizaram um jogo da glória com perguntas sobre o tema de que tinham falado.

Houve ainda outra apresentação de um trabalho de grupo, com a mesma estratégia de transmissão de conhecimento. No fim do trabalho fizeram dois jogos *online* com o resto da turma.

A seguir ao recreio, os alunos estiveram a fazer uma expressão escrita. A professora pediu-lhes que desenhassem a inicial do seu nome e que, a partir da mesma, elaborassem um desenho. Terminado o desenho, teriam de escrever um texto sobre a letra ou sobre o desenho que tinham feito.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, considero importante salientar os trabalhos de grupo. É importante a “adopção de práticas pedagógicas que estimulem a construção do conhecimento por parte dos alunos, e de utilização de estratégias de ensino/aprendizagem que desenvolvam neles a autonomia pessoal e intelectual e que contribuam para a formação da consciência cívica”, uma vez que conduz “a uma intervenção responsável na vida colectiva por parte dos cidadãos em formação.” (Manique & Proença, 1994, p.5) Uma das práticas que tem a possibilidade de desenvolver a autonomia são os trabalhos de pesquisa. Estes podem ser individuais ou em grupo e, segundo Estanqueiro (2010), “permitem aprofundar conhecimentos e desenvolver competências, nos domínios da pesquisa, da selecção, do tratamento e da apresentação de informações.” (p.87)



Relativamente à disciplina de História, esta pesquisa torna-se profundamente motivadora para o aluno, "já que o coloca perante a necessidade de procurar informação e explicação." (Proença, 1990, p.58) Para que os alunos retirem todos os benefícios destes trabalhos é necessário que os professores usem "moderação nos seus pedidos" e ofereçam "orientações explícitas sobre o que fazer e como fazer." (Estanqueiro, 2010, p.87) No final dos trabalhos, o professor deve criar um diálogo reflexivo, uma vez que "não aceita trabalhos mal feitos, respostas mal articuladas, projectos sem gosto e sem cuidado. A educação para a autonomia implica respeito e liberdade, mas também implica confronto e exigência." (Cunha, 1992, citado por Manique & Proença, 1994, p.10) Estes trabalhos são promotores da autonomia das crianças assim como da sua capacidade de reflexão, através do diálogo criado entre a professora e os alunos.

### **Sexta-feira, 19 de outubro de 2012**

Neste dia acompanhámos as crianças numa visita de estudo ao teatro Tivoli. Aí assistimos a um musical infantil que tinha como título: "Viagem pelo corpo humano".

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Quando todos os alunos chegaram à sala, a professora fez questão de os acalmar para poder criar um diálogo. Este consistia na recomendação de algumas regras para a visita que iriam realizar, uma vez que na anterior algumas dessas regras não tinham sido cumpridas. Segundo Spodek e Saracho (1998), "o que constitui o comportamento adequado em um passeio varia, pois o que é apropriado em um ambiente não é no outro." Assim como viajar num autocarro escolar "requer um comportamento diferente do que andar na rua ou usar um meio de transporte público." Quando os professores determinam códigos de comportamento, "devem comunicar às crianças não somente os limites do aceitável, como também as razões para estes limites." (p.156) Neste sentido, considero importante que a professora tenha tido o cuidado de relembrar algumas regras que os alunos devem ter em conta durante a visita de estudo.

Esta visita teve como objetivo a observação de uma peça de teatro relativa ao corpo humano. Segundo Cordeiro (2010), as crianças devem começar a ir ao teatro desde cedo. Esta frequência tem diversas vantagens; a "apreciação do teatro como experiência estética; (...) partilha de uma forma de arte comunitária das mais antigas; aprendizagem do exercício de rigor que é decorar um texto, seguir o enredo, não

atropelar as falas dos outros” (p.424) entre outras coisas. Especificamente em relação a esta peça, os alunos tiveram a oportunidade de adquirir mais conhecimento sobre o corpo humano, de uma forma diferente e mais dinâmica.

## **Segunda-feira, 22 de outubro de 2012**

Este dia começou com uma aula dada por mim, que tinha como tema geral a Crise de 1383-1385 e iniciei com Matemática. Nesta aula explorei uma situação problemática de lógica. Comecei por pedir aos alunos que identificassem as personagens que participariam na peça de teatro da situação problemática.

À medida que as crianças iam lendo as premissas da situação problemática, íamos resolvendo o problema através de um esquema. Quando o problema estava resolvido desta maneira, eu pedi que resolvessem, agora, com uma tabela de dupla entrada. Coloquei no quadro uma cartolina ilustrativa dessa tabela e pedi aos alunos para me ajudarem a completá-la.

Seguidamente passei para História onde, com a ajuda de um *PowerPoint*, falei sobre tudo o que tinha acontecido relacionado com esta Crise e pedi a alguns alunos para me ajudarem a explicar os diapositivos. Mostrei um vídeo sobre a batalha de Aljubarrota e solicitei a alguns alunos que relembressem alguns episódios da visita de estudo ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota.

Para terminar a minha aula, distribuí um texto pelos alunos sobre a Íncлита Geração. Fiz a leitura-modelo para posteriormente pedir a alguns alunos que lessem. Explorei este texto, colocando questões de interpretação, de classificação morfosintática e de análise sintática. Para concluir, pedi aos alunos que fizessem um acróstico da palavra “Íncлита”, relacionando todas as palavras com a matéria que tinham aprendido.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, eu lecionei uma aula de História. Considero pertinente dar atenção a esta disciplina. Segundo Proença (1990), o professor deve, de preferência, ensinar os alunos a pensar. Tal posição conduz “ao ensino de uma História inteligível, conceptual, em que o aluno manipula os dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões.” Esta aprendizagem torna-se um meio que contribui para a educação integral do aluno, “não só porque apela ao desenvolvimento geral da inteligência e da personalidade, mas também, porque contribui decisivamente para a sua formação

cívica como cidadão.” (p.56) Assim, devem-se recuperar as memórias locais e a articulá-las com a memória nacional, uma vez que “permite a compreensão de problemas que, sem o estudo do meio, não passam de abstrações difíceis de situar, por parte dos alunos.” (Manique & Proença, 1994, p.6)

Esta disciplina tem diversas finalidades, algumas das quais não podem ser alcançadas por outras disciplinas. Proença (1990) enumera as seguintes:

promover o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese através duma abordagem científica da realidade; proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico; desenvolver a capacidade de formular hipóteses fundamentadas; (...) desenvolver atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos próprios; (...) contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia; despertar atitudes de respeito e colaboração com os outros seres humanos como pessoas e como membros de grupos sociais e nacionais. (p.66)

Para cumprir estas finalidades, o professor deve recorrer a estratégias diversificadas, uma vez que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, assim como têm gosto por atividades não rotineiras. Neste sentido, recorri a um *PowerPoint* com imagens, esquemas, e um vídeo. Segundo Félix (1998), os meios de comunicação e as novas tecnologias da informação e comunicação não podem ser negligenciadas no que toca ao ensino da História, na medida em que são “poderosos instrumentos para a aprendizagem formal e informal dos alunos.” (p.52) Mais especificamente, o vídeo revelou-se uma ótima estratégia pois “é pelo apelo simultâneo à visão e audição que se consegue aprender mais eficientemente e reter durante mais tempo o que se aprendeu.” Assim, o professor deve recorrer aos meios audiovisuais que “além de lhe permitirem diversificar as suas estratégias de ensino possuem ainda outras vantagens.” (Proença, 1990, p.107) Para além das vantagens pedagógicas que estes meios nos fornecem, é notório, também, o entusiasmo que as crianças demonstram pelo uso destas estratégias.

### **Terça-feira, 23 de outubro de 2012**

Este dia teve início com uma aula da minha colega sobre os ossos. Esta começou por fazer a leitura-modelo do texto que tinha distribuído pelas crianças, para que estas o lessem depois. De seguida, fez algumas perguntas de interpretação do texto e outras de análise gramatical. Pediu aos alunos que sublinhassem no texto todos os adjetivos que encontravam e lembrou as subclasses dos adjetivos que eles conheciam, pedindo sempre exemplos às crianças.

Seguidamente, distribuí por cada aluno um saquinho que continha uma imagem, palavras móveis, um adjetivo e um grau dos adjetivos diferente. Através da imagem, os alunos tinham de construir uma frase onde colocassem o adjetivo no grau que lhes era pedido.

Na Área da Matemática, a minha colega distribuiu uma proposta de trabalho com vários exercícios diferentes. Cada resultado estava ligado a uma letra. Através da resolução dos exercícios eles conseguiam descobrir uma palavra, que seria o tema da aula de Estudo do Meio (esqueleto).

A minha colega distribuiu uma radiografia por cada aluno. Foram construindo o esqueleto humano através das radiografias de todas as partes do corpo. À medida que o esqueleto ia sendo construído, a minha colega, solicitando a participação dos alunos, foi lembrando as funções dos ossos, assim como os nomes de alguns deles.

Assim que a minha colega terminou a sua aula, a professora deu uma aula com o material estruturado Calculadoras Papy. Foi ditando vários números de peças que deveriam colocar em cada placa para, no fim, pedir a uma criança que dissesse que números tinham representado. Através dessas representações, trabalhou a leitura de números de diferentes formas, sendo que estes números tanto eram inteiros como decimais.

Após o recreio, os alunos foram para o ginásio onde assistiram à hora do conto. Esta é dinamizada por dois senhores que, neste caso, contaram a história do “Chapeuzinho Encarnado” e da “Carochinha”. Com a ajuda de um vídeo leram “Os três Porquinhos”; e com fantoches contaram a “Cabaça, cabacinha”. No final, passaram os fantoches e as cabaças verdadeiras por todas as crianças.

Quando os alunos voltaram para a sala, a professora distribuiu uma proposta de trabalho com o intuito de continuar o trabalho da leitura de números com as Calculadoras Papy.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, considero importante salientar a hora do conto, pois é um momento pontual na semana, e uma atividade não rotineira. Segundo Jean (citado por Araújo, 1988), “a criança está em condições de contemplar as finalidades humanas que as suas tendências querem atingir, de as assimilar, antes de atingir a idade em que a reflexão e a obra da razão lhe farão considerar como leis.” Assim, é necessário dar-lhes a conhecer os contos tradicionais pois “é precisamente nas obras de imaginação

legadas pela sabedoria mais antiga, como naquelas que se esforçam por captar os apelos de uma consciência contemporânea universal, que estes valores lhe podem ser propostos.” (p.23)

Os contos representam um papel muito importante na iniciação literária das crianças. Esta começa por ser feita oralmente e muito antes de a criança aprender a ler. Ainda assim, não é só para as crianças mais pequenas que estes momentos têm uma grande importância. Os contos contribuem para instalar nas crianças “um horizonte de espera perante os textos que a transformará mais tarde em leitores capazes de se interessar pela literatura tradicional e de se adaptar às modificações que a renovam.” Deste modo, contar ou ler “contos às crianças aumenta as hipóteses de as transformar em “bons leitores”.“ (Traça, 1992, p.116) Por vezes, pensa-se que os contos só têm importância para as crianças mais pequenas, mas o fascínio que as crianças do 4.º ano revelaram pela hora do conto contraria este pensamento e demonstra que, mesmo para os mais velhos, é algo muito gratificante.

#### **Sexta-feira, 26 de outubro de 2012**

Este dia começou com a correção do modelo de prova de Matemática. Aproveitando uma dúvida que surgiu a uma criança, a professora reviu como se utiliza o transferidor, e como se classificam os diferentes ângulos.

Seguidamente, a professora deu uma aula com o material estruturado Cuisenaire. Utilizou-o para trabalhar a adição, a multiplicação e as expressões numéricas. No final distribuiu uma proposta de trabalho de consolidação deste último tema. Enquanto isto, eu e a minha colega estivemos a ajudar as crianças a fazer algumas divisões, nas quais tinham dúvidas.

A seguir ao recreio, quando chegou o professor do Clube da Ciência, distribuiu pelos alunos o protocolo da experiência que iriam realizar. Esta consistia em alguns exercícios físicos que tinham de fazer para perceber o cansaço que os músculos atingem. Através destes exercícios levou os alunos a perceber a importância que os ossos e os músculos têm para o corpo humano.

#### **Inferências e Fundamentação Teórica**

No Clube da Ciência, o professor executou alguns exercícios com os alunos para que estes percebessem as funções que os músculos têm no nosso corpo. Uma

das competências mais importantes no ensino das Ciências é a literacia científica. Harlen (2006, citado por Martins et al., 2006) define literacia científica como uma “ampla compreensão das ideias-chave da Ciência, evidenciada pela capacidade de aplicar essas ideias aos acontecimentos e fenómenos do dia-a-dia e a compreensão das vantagens e limitações da actividade científica e da natureza do conhecimento científico.” (p.19) Assim, o professor tem de adequar as suas estratégias e promover conhecimentos que envolvam os alunos em questões relacionadas com o seu dia-a-dia.

Os mesmos autores referem que as tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, uma vez que estas lhes dão a oportunidade de se envolverem fisicamente com o mundo exterior, o que é crucial para o desenvolvimento do pensamento. Ainda assim, não é a simples manipulação dos objetos e dos instrumentos que gera o conhecimento, uma vez que é através da interação entre o professor e as crianças que se gerem oportunidades de criar questões, de “responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões.” (p.38) O professor do Clube de Ciências foi questionando os alunos e incentivando-os a criar opiniões e a tirar conclusões dos fenómenos que foram observando.

### **Segunda-feira, 29 de outubro de 2012**

Assim que chegámos à sala, eu e a minha colega estivemos a ajudar as crianças na correção da proposta de trabalho relativa à leitura de números. Depois de todos acabarem, a professora foi chamando alunos, alternadamente, para trabalhar a tabuada com eles.

Seguidamente, uma supervisora da prática pedagógica solicitou que a minha colega de estágio desse uma aula com o material estruturado 5.º Dom de Froebel.

A minha colega fez algumas perguntas sobre o material e, de seguida, pediu às crianças para fazerem a construção das colmeias. À medida que iam construindo, a minha colega foi fazendo perguntas para desenvolver o cálculo mental. Solicitou, também, que resolvessem algumas situações problemáticas, aproveitando para trabalhar a leitura de números. No fim da aula reviu como se arrumava a caixa do

material, tendo em especial atenção uma criança que não estava habituada a trabalhar com este material.

Para terminar a manhã, tivemos reunião com todas as supervisoras da prática pedagógica, a fim de discutir todas as aulas que tinham sido assistidas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia foi solicitado à minha colega que desse uma aula-surpresa com o 5.º Dom de Froebel. Este tipo de aulas é um dos pontos fortes da prática pedagógica. Segundo Alarcão e Roldão (2008), esta representa um “espaço em que se entrecruzam os saberes e em que a sua mobilização e articulação ganham sentido conceptual e orientador da acção de educar, ensinando.” (p.17) As mesmas autoras afirmam ainda que “este contacto privilegiado com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamentos e pesquisas, mobilizador de saberes, atribuidor de sentidos a saberes disciplinares anteriormente lecionados.” (p.28) A minha colega, ainda que um pouco nervosa, percebeu que tinha, tal como no futuro, de assumir o papel de professora e conquistar os alunos com a sua aula.

Ainda que nós, estagiárias, compreendamos que estes momentos são muito importantes para a nossa formação profissional, ficamos também nervosas. Segundo Alarcão e Tavares (2003), os supervisores da prática pedagógica também se deparam com esta situação e também a compreendem, dizendo que “seja qual for o estilo ou o método seguido, que o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo.” (p.113) Tendo isto em conta, a supervisora mostrou-se bastante compreensiva e apoiante. Qualquer supervisor deve ter como função a de apoiar e ajudar o professor em formação. No que diz respeito às reuniões posteriores às aulas dadas, o supervisor deve ajudá-lo a observar o seu próprio ensino e os “contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.119) Assim, estas reuniões tornam-se um momento de partilha e aprendizagem. As supervisoras ajudam-nos a perceber o que temos de melhorar e o que temos de manter, assim como os colegas nos dão uma ajuda mais de acordo com a nossa personalidade, por nos conhecerem melhor.

### **Terça-feira, 30 de outubro de 2012**

A professora começou o dia relembrando alguns valores morais, pois algumas crianças tinham tido atitudes más em relação a uma colega.

Seguidamente, procedeu-se à correção de uma proposta de trabalho de Matemática. A professora aproveitou uma situação problemática para pedir a uma criança que a transformasse numa expressão numérica. Aproveitou, também, outro exercício para fazer revisões sobre a multiplicação e a divisão por 10, 100, 1000 e por 0,1, 0,01 e 0,001.

Para terminar a manhã, a professora pediu que os alunos fizessem uma expressão escrita sobre o Halloween, com muita imaginação, relembrando as três partes que a devem constituir. Quem acabasse, podia fazer um desenho sobre aquilo que tinham acabado de escrever.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

No fim da manhã, a professora solicitou aos alunos que escrevessem sobre um tema específico. Sendo o domínio vocabular uma capacidade muito importante a desenvolver nos alunos, os professores devem conhecer “os mecanismos através dos quais se processa o desenvolvimento conceptual e lexical e se sintam estimulados a criar na classe situações que promovam esse mesmo desenvolvimento.” (Sim-Sim, 1998, p.109) Esta foi uma das preocupações da professora quando pediu a expressão escrita.

Mostrou-se também preocupada com a imaginação das crianças, pedindo-lhes que puxassem por esta capacidade. Quando os alunos se apoderam da atividade fantasiadora, esta pode ajudar na “interiorização progressiva de resposta a um possível posicionamento lógico. A fantasia pode dar à pessoa um maior conhecimento dos seus próprios processos psíquicos, aumentando, conseqüentemente, os seus poderes de captação do mundo exterior.” (Traça, 1992, pp.115-116) Considero importante que o professor incentive os alunos a serem imaginativos nas criações que fazem.

### **Segunda-feira, 5 de novembro de 2012**

Neste dia, a minha colega deu uma aula sobre noções espaço-temporais. Na aula de Português começou por perguntar o que era um advérbio. Fez uma caça ao



intruso em que o intruso era um advérbio de afirmação. A partir deste, apresentou outras subclasses dos advérbios e pediu a algumas crianças que fizessem frases com exemplos de advérbios. A seguir à explicação fez um jogo do loto com advérbios. Este consistia em tirar um advérbio de um saco e, se as crianças o tivessem, tinham de o colocar na coluna corresponde à subclasse do advérbio.

Seguidamente, distribuiu por cada aluno um texto e começou a fazer a leitura-modelo para, posteriormente, pedir a alguns alunos que lessem por parágrafos. No fim da leitura colocou algumas questões de interpretação e pediu às crianças que circundassem com diferentes cores os advérbios de negação e de quantidade.

Passou para a aula de Estudo do Meio, perguntando aos alunos o que era um mapa. Falou da litosfera e da hidrosfera, pedindo sempre a participação das crianças. Perguntou aos alunos o nome dos continentes que compõem a Terra, assim como o que são oceanos. Pediu aos alunos para circundarem tanto os continentes como os oceanos e a Península Ibérica, na folha com o planisfério que a minha colega lhes tinha dado.

Na aula de Matemática mostrou onde se situava o meridiano de Greenwich e o equador. A partir destes explicou o conceito de latitude e longitude. Para que os alunos tivessem uma melhor perceção, localizou dois países a partir da sua latitude e longitude.

Para terminar a aula, a minha colega fez um jogo com os alunos. Este consistia numa viagem, da Ana, pelo mundo inteiro. Através de pistas, com latitudes e longitudes, as crianças tinham de descobrir por que países tinha passado a Ana. Fez ainda outro jogo. A minha colega pedia a uma criança para sair da sala. Depois pedia a outra para ver a latitude e longitude de um país e dizer apenas isso ao colega que tinha saído. Este, através do que lhe tinham dito, tinha de descobrir qual era o país.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Spodek e Saracho (1998) afirmam que “na sala de aula, os professores podem usar jogos para praticar os conteúdos das áreas académicas.” (p.223) E Jesus (2002) completa, dizendo que o jogo ajuda os professores a “melhor conhecer as tendências da criança, sobretudo, (...) porque o seu estudo nos oferece um dos melhores observatórios onde (...) podemos obter um conjunto de informações importantes sobre a Infância.” (p.60) Durante toda a manhã, a minha colega usou vários jogos diferentes, sempre relacionados com a matéria que iria lecionar. Por exemplo, o jogo da caça ao intruso serviu como “prova de avaliação de conhecimentos adquiridos” enquanto que o

jogo do loto serviu como “consolidação de conhecimentos” (Damas et al., 2010, p.37), revelando, assim, que o jogo pode servir para diversas estratégias.

Especificamente, o jogo das noções espaciais com a latitude e a longitude visava desenvolver “o sentido de lateralidade da criança, sua percepção e posterior operação de conceitos, (...) meios funcionais para que se torne progressivamente construtor de mapas e descubra nessa forma de representação algo como uma “folha impressa” para um leitor alfabetizado.” Esta conquista da lateralidade “amplia o raciocínio espacial da criança e abre caminho para os jogos voltados para sua orientação espaço-temporal, e, ao mesmo tempo, para sua criatividade.” (Antunes 1998, pp.110-111) Tendo em conta todas as capacidades que a minha colega conseguiu trabalhar durante a sua manhã de aulas, leva-me a considerar o jogo como uma boa estratégia pedagógica.

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

Esta manhã foi ocupada pelas minhas aulas. Comecei por História com o tema da 3.<sup>a</sup> dinastia. Com o apoio de um *PowerPoint* expliquei toda a matéria desde o início desta dinastia até à Restauração da Independência. Fui questionando os alunos sobre os seus conhecimentos e pedi-lhes que explicassem alguns diapositivos. No fim, pus o hino da restauração para que as crianças o ficassem a conhecer.

Através de uma imagem da Batalha de Alcântara, comecei a aula de Matemática. Nesta introduzi o cálculo da área do triângulo. Para isso, expliquei a fórmula através do retângulo, o que fez com que os alunos percebessem melhor. De seguida, distribuí por cada aluno uma imagem de um triângulo diferente e uma proposta de trabalho. Os alunos tinham de colar a imagem na folha e calcular a área do triângulo. Depois de dar tempo aos alunos para o fazerem individualmente, pedi a alguns que fossem ao quadro corrigir os exercícios.

A seguir ao recreio, distribuí um texto e uma proposta de trabalho de Português. Comecei por fazer a leitura-modelo do texto, para em seguida pedir a alguns alunos para lerem por parágrafos. Uma vez que o texto tinha muito diálogo, pedi aos alunos que ainda não tinham lido para interpretarem as personagens.

Após a leitura do texto, coloquei algumas perguntas de interpretação e relembrei o conceito de interjeição. Apresentei, também, algumas categorias de interjeições e pedi aos alunos para, no quadro interativo, arrastarem as que estavam

de fora para o local correto. Seguidamente, pedi que identificassem todas as interjeições presentes no texto e que as substituíssem por outras com o mesmo significado. Para terminar a aula, atribuí uma personagem do texto a cada aluno e pedi que o viessem dramatizar para o resto da turma.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A disciplina de História tem uma grande importância na formação e no ensino das crianças. Félix (1998) refere que esta disciplina, tal como todas as ciências “é mais do que um corpo organizado de conhecimentos elaborados, é também um método de investigação do passado, onde o processo e o produto não são facilmente separáveis. Método e conteúdos implicam-se reciprocamente.” (p.17) Portanto, este ensino tem de ser devidamente planeado e pensado. Deve, também, “privilegiar a construção de esquemas cognitivos e o desenvolvimento de competências, em vez da memorização de conhecimentos. Isto não quer dizer que se abandone, por completo, a memorização de datas, acontecimentos ou nomes.” (Proença, 1990, p.58) Tendo isto em mente, expus um esquema no *PowerPoint* que ajudasse os alunos a interiorizar os conhecimentos que pretendia.

Segundo Félix (1998), “cada vez mais, os alunos quando entram na escola possuem já uma bagagem conceptual importante, fruto das suas vivências”, as chamadas concepções alternativas. Perante estas concepções, o trabalho do professor é “estimular e ampliar esta conceptualização e relacioná-la com o conhecimento histórico, facilitando assim o posterior aparecimento de conceitos mais formalizados e a possibilidade da explicação.” (p.34) Por isso, uma das estratégias que tive em conta foi pedir aos alunos que me ajudassem a explicar alguns dos diapositivos com o intuito de perceber o que é que estes sabiam sobre o tema.

Outra estratégia que utilizei durante esta aula e que é bastante relevante no ensino da História é a interdisciplinaridade. A relação entre esta e outras disciplinas tem-se demonstrado útil e muito eficaz. “Se a História tem recolhido importantes subsídios de outras Ciências Sociais também tem enriquecido os seus modelos de análise formal e estrutural com uma melhor compreensão do tempo ou da singularidade.” (Proença, 1990, p.28) Neste caso, utilizei um texto, em Português, para introduzir o tema de que falaria no resto da aula, e posteriormente pedi aos alunos que representassem as personagens do texto para que se sentissem na pele das mesmas, tentando retroceder à época em questão.

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

Neste dia acompanhámos a turma numa visita de estudo às grutas de Santo António. Após a visita guiada, almoçámos numas mesas ao ar livre e depois voltámos para a escola.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Quando a escola pensa numa visita de estudo tem em conta diversos fatores, sendo um deles os temas a seleccionar. Estes “devem estar intimamente relacionados com a matéria escolar e, simultaneamente, constituírem temas ou referências da vida quotidiana da criança.” (Guedes & Moreno, 2002, p.17) Na linha destes autores, Almeida (1998) diz que “alguns dos aspectos vivenciados pelos alunos durante as visitas de estudo possam vir a ser evocados mais tarde, contribuindo para a compreensão de outros temas.” (p.213) A visita às grutas foi sugerida pelo professor do Clube da Ciência, sendo que aquilo que os alunos observaram durante a visita se insere na temática da Geologia, temática esta que seria lecionada aos alunos.

O papel do professor durante a visita é muito importante, mesmo nas visitas em que existam guias, uma vez que ele deve “estimular o espírito de observação, conduzindo a atenção dos alunos para os diferentes aspectos que a paisagem evidencia, de modo a enquadrar, sempre que possível, a teoria com a prática.” (Alexandre & Diogo, 1990, p.105) Nesta visita, apesar de existir um guia que transmitia a maior parte da informação, a professora também ajudava, chamando a atenção dos alunos para determinados pormenores que poderiam observar.

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

A professora começou o dia por dar estatística. Abordou alguns dos conceitos inerentes: recolha de dados; registo de contagem; frequência; moda. Referiu, ainda, as regras para a construção do gráfico de barras. Distribuiu uma proposta de trabalho sobre este tema, que foi resolvendo em conjunto com as crianças. Construíram o gráfico com os aniversários dos alunos da turma e da professora.

A seguir ao recreio, as crianças estiveram a fazer uma proposta de trabalho relativa aos verbos transitivos e intransitivos. A professora fez questão de ler a ficha informativa sobre este mesmo tema, utilizando sempre exemplos concretos para explicar os conceitos. Pediu, ainda, a algumas crianças que classificassem os verbos em determinadas frases.

Fez ainda um ditado de palavras. Os alunos tinham de escrever as palavras dentro de um desenho de um camelo. Todas as palavras eram relacionadas com o animal e todas tinham alguma dificuldade ortográfica específica.

Enquanto as crianças pintavam o desenho do camelo, a professora leu-lhes o conto “O Feiticeiro de Oz”, utilizando vozes diferentes para cada personagem.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Em Matemática, a professora trabalhou a estatística, mais especificamente os gráficos de barras. Segundo Ponte e Serrazina (2000), a compreensão de gráficos envolve três níveis de complexidade: primeiro, “o nível mais elementar envolve a capacidade de ler directamente dados registados no gráfico para responder a uma questão concreta, sem necessidade de fazer qualquer interpretação.” O segundo nível envolve “a capacidade de responder a questões que envolvem comparações entre os dados. Finalmente, o nível mais avançado envolve a capacidade de responder a questões que envolvam alguma extrapolação, previsão ou inferência feita a partir dos dados fornecidos.” (p.215) A professora explorou, essencialmente, o primeiro e segundo níveis. Segundo Abrantes et al. (1999), “é importante que os alunos desenvolvam capacidades associadas à recolha, organização e análise de dados, assim como à representação e comunicação de processos e resultados.” (p.98) Deste modo, nota-se a importância desta temática.

Os mesmos autores referem ainda, que “a exploração das medidas de tendência central (média, moda, mediana) deve iniciar-se cedo e continuar ao longo da educação básica.” Relativamente à média, “muitas vezes, a ideia que os alunos retêm é a de uma fórmula de que não compreendem as propriedades e que não são capazes de relacionar com situações concretas.” Por isso, o professor deve dar especial atenção a “actividades que ultrapassem o simples cálculo e em que a ênfase esteja na interpretação.” (p.100) Através da abordagem que a professora fez ao tema, foi notória a compreensão que os alunos mostraram do mesmo.

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

A professora começou o dia fazendo a leitura-modelo de um texto. No verso da folha do texto estava um esquema para as crianças completarem, que os ajudaria a fazer um resumo do texto. A professora orientou-os, através de algumas questões,

para a estrutura correta de um resumo. Depois disso fez algumas perguntas de análise gramatical e pediu aos alunos que fizessem o esquema e o resumo.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia gostaria de salientar o resumo que a professora solicitou que os alunos fizessem. Estes revelaram algumas dificuldades neste trabalho. Segundo Hossack (1957, citado por Condemarín & Chadwick, 1987), "o problema básico que o aluno deve enfrentar (...) é selecionar os factos importantes, descartar os que não o são e resumir a expressão das ideias mediante a generalização." (p.188) Os alunos estavam constantemente a pedir ajuda. A professora tirou as dúvidas à turma e ajudou-os através do esquema que tinham começado por fazer. Este tipo de exercícios tem bastante valor, na medida em que exige "ler compreensiva e racionalmente, além de constituir um excelente exercício de vocabulário, construção de orações e expressão clara e concisa." (Hood, 1967, citado por Condemarín & Chadwick, 1987, p.188). Assim, para se fazer um resumo, deve-se "ler o texto completo para apreensão do sentido global; fazer uma leitura, por parágrafos; sublinhar as ideias principais, por parágrafo; escrever as ideias principais, por palavras nossas e fazer o arranjo final do texto." (Sanches, 2001, pp.69-70) Considero que depois desta abordagem ao resumo, os alunos consigam executá-lo autonomamente, com mais facilidade.

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

Neste dia, uma supervisora pediu-me que desse uma aula com o material estruturado Cuisenaire, introduzindo o volume e o  $\text{cm}^3$ . Eu comecei por explicar o volume e determinar que a peça branca seria a unidade de volume. A partir desta peça fomos descobrir o volume das outras peças. Desenhei o sólido no quadro e ensinei como se calcula o volume através da fórmula. Pedi aos alunos para criarem um sólido com uma determinada quantidade de unidades de volume. Depois pedi a dois alunos para irem ao quadro calcular o volume dos sólidos que tinham construído. Ao verificarmos que estes tinham as mesmas unidades de volume, eu introduzi o conceito de volumes equivalentes.

Quando a supervisora me pediu que introduzisse o  $\text{cm}^3$ , eu fui relembrar as unidades de área. Tentei explicar esta medida através das potências. As crianças perceberam após alguns exemplos concretos. Depois das aulas fomos para a reunião onde se discutiram todas as aulas que tinham sido assistidas.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

A aula que a supervisora me pediu foi sobre o volume. O estudo da medida no ensino básico justifica-se porque "tanto na vida do dia-a-dia como em muitas profissões, é importante realizar medições e ser capaz de manipular instrumentos de medida." (Abrantes et al., 1999, p.75) Torna-se, portanto, essencial compreender que "um atributo mensurável é uma característica de um objecto que pode ser quantificada" assim como "seleccionar unidades de medida adequadas, compreender os sistemas de medida e aplicar fórmulas" e ainda "utilizar propriedades da medida na compreensão do conceito de invariante." Estes aspetos são bastante importantes para a "competência matemática" (Abrantes et al., 1999, p.75) Segundo os mesmos autores, os alunos conseguem desenvolver estas capacidades em "situações contextualizadas, utilizando materiais e resolvendo problemas de medida." (p.84) O material Cuisenaire e as situações problemáticas que propus revelaram-se bons materiais para a aquisição destas capacidades.

### **1.7. 7.ª Secção: 3.º ano**

Esta secção respeita ao momento de estágio efetuado no período de 19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013, realizado num jardim-escola João de Deus.

Este momento de estágio decorreu na sala referente às crianças na faixa etária dos 8 anos, dinamizada por uma professora.

#### **1.7.1. Caracterização da turma**

Considero pertinente salientar que a informação e dados, que passo a descrever, foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do 3.º ano. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças e encontra-se inserida no Projeto Curricular de Turma.

De seguida, transcrevo a caracterização da turma em questão.

Os alunos desta turma estão juntos desde os 3 anos e ao longo dos anos foram entrando e saindo outras crianças para a turma. No ano passado uma criança mudou de turma e neste ano saiu uma criança a meio do ano.

A turma do 3.º ano A do Jardim-Escola é composta por 25 crianças, 11 do género feminino e 14 do género masculino. Estas crianças têm idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

### **1.7.2. Caracterização do espaço**

A sala do 3.º ano localiza-se perto da entrada principal do Jardim-Escola. Esta sala tem dois quadros, um de giz e outro interativo. A professora usa o interativo para lecionar as aulas e o de giz maioritariamente para as suas estratégias de comportamento, assim como para marcar as presenças e as faltas.

A sala tem duas portas e uma parede com janelas viradas para o recreio. Uma das portas dá para o recreio e a outra para a saída do edifício. Na parede junto a esta porta estão os cabides onde as crianças deixam os seus pertences. Na parede do quadro de giz está, também, um armário com diverso material escolar. No fundo dessa parede encontra-se a secretária da professora. Perto da porta que dá para o recreio está uma estante com livros para as crianças. Em todas as paredes, a professora faz questão de ir ponto alguns cartazes com a matéria que vai lecionando.

Ao longo do ano, a professora tem o hábito de ir modificando as carteiras dos alunos. Por vezes coloca-as em filas ou em grupos, tornando assim a sala mais dinâmica e espaçosa.

### **1.7.3. Rotinas**

As rotinas do 3.º ano são iguais às dos outros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que se refere ao acolhimento, aos recreios, à higiene e ao almoço. Ainda assim, gostaria de salientar o facto de a professora utilizar algumas estratégias de comportamento. Uma delas era um pacto que existia entre ela e os alunos: sempre que começava a existir muito barulho, a professora ou os alunos que se sentiam incomodados levantavam a mão no ar para pedir silêncio. Para além disso, tinha um código de cores que ia atribuindo a cada criança, consoante o seu comportamento, individualmente ou em grupo quando as crianças estavam expostas dessa maneira. No caso dos grupos, as crianças advertiam-se umas às outras para que não perdessem a sua cor de bom comportamento.



#### 1.7.4. Horário de turma

De seguida, exponho o horário semanal do 3.º ano.

Quadro 8 – Horário do 3.º ano

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h-10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h-11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h-11h30m	Recreio				
11h30-12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h-12h50m	Matemática	Língua Portuguesa (Estudo Acompanhado)	Matemática (Estudo Acompanhado)	Língua Portuguesa	Matemática
13h-14h30m	Almoço e recreio				
14h30m-15h20m	Estudo do Meio	Expressão Plástica: 14h30m-15h45m	Ed. Física (Professora titular)	Ed. Física (Professora de ed. física)	Estudo do Meio (Ciências Experimentais)
15h20m-16h10m	Inglês		Estudo do Meio (Formação Cívica)	Estudo do Meio	Música (Professor de música)
16h10m-17h	Música	Inglês	História	História	Estudo do Meio (Área Projeto)
17h	Saída				

#### 1.7.5. Relatos diários

##### Segunda-feira, 19 de novembro de 2012

A professora começou o dia por corrigir o trabalho de casa. Neste estavam incluídas situações problemáticas de lógica e de perímetros. Num deles estimulou o cálculo mental. Quando acabou a correção, ensinou os alunos a construir uma circunferência com o compasso e a régua.

Seguidamente, a professora esteve a atualizar os sumários com os alunos, uma vez que estavam alguns em atraso. Depois pediu a alguns alunos para irem ao quadro, a fim de os avaliar perante a resolução de algumas operações.

A seguir ao recreio, a professora ensinou-nos a fazer a avaliação da leitura e a preencher a grelha respetiva. Quando acabámos, fomos para o ginásio, onde os alunos estiveram a ensaiar para a Festa de Natal e nós estivemos a ajudar as professoras a pintar os cenários.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, a professora realizou duas avaliações, a da realização das operações e a da leitura. Segundo Fernandes (2005), “a utilização sistemática e regular de práticas de avaliação formativa melhoram de forma muito significativa as aprendizagens das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, a qualidade geral do sistema educativo.” (p.16)

A professora mostrou-nos como se avaliam as crianças, tendo em conta as grelhas. Estas são de fácil construção e utilização e possibilitam um processo sistemático de registar a frequência de um comportamento resultante da observação. Segundo Pais e Monteiro (1996), “com este instrumento, é possível fazer uma avaliação rápida a partir da observação de um aspecto específico de um comportamento, constituindo uma estrutura de referência para comparar alunos em relação à mesma característica.” (p.59) Os mesmos autores referem, ainda, que a maior vantagem deste material de avaliação reside no facto de “permitir observar o progresso dos alunos a partir de um registo de avaliação contínua, possibilitando a recolha de informações acerca das interações, das atitudes, do processo ou da qualidade dos acontecimentos.” (p.60) Com a ajuda da professora conseguimos perceber como se faz este tipo de avaliação e quais são as suas vantagens e desvantagens.

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

A professora começou o dia dando uma aula com o material Multifunções. Começou por explicar as regras do material e de seguida trabalhou a décima e a centésima. Com estas duas noções fez diversas situações problemáticas, trabalhando o raciocínio concreto e abstrato, o cálculo mental e a leitura de números. Depois apresentou a milésima, tanto no material como no quadro. Fez diversos exercícios para consolidar esta noção. Quando terminou, incentivou-nos a experimentar o material e a fazer alguns exercícios com as crianças. Distribuiu uma proposta de trabalho sobre esta matéria e ajudou os alunos na leitura de números.

Após o recreio, os alunos ensaiaram para a Festa de Natal, no ginásio.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Quando a professora trabalhou com o material Multifunções, incentivou-nos a experimentar este material com as crianças. Explicou-nos, também, que iria fazer o

mesmo com todos os materiais e que nós também o poderíamos solicitar. Segundo Severino (2007), “fazer da prática actual um lugar de formação parece poder ser a chave da aquisição de competências indispensáveis a uma inserção qualificante, projectando, ao mesmo tempo, um trajecto formativo futuro.” (p.33) Através desta oportunidade dada pela professora, compreendemos que este seria um período de estágio de grande aprendizagem prática, o que nos deixou entusiasmadas. A mesma autora refere ainda que “a formação deverá criar situações de busca e questionamento, procurando inquietar os formandos despertando-os para uma atitude crítica relativamente ao seu papel de futuros educadores, que se pretende que seja o de «agentes activos».” (p.33) A professora explicou-nos que era bom que experimentássemos os materiais com as crianças para percebermos que dificuldades teríamos e que ela nos ajudaria a colmatá-las.

Desde cedo, a professora mostrou-se disponível e apoiante da nossa prática reflexiva. Segundo Alarcão e Tavares (2003), tanto o professor em formação como o supervisor são pessoas adultas em desenvolvimento. Mas, geralmente, o supervisor tem mais experiência e por isso “a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.” (p.42) A professora demonstrou-nos que o seu objetivo era ajudar-nos o máximo que pudesse para que nós desenvolvêssemos uma formação mais rica.

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

Este dia teve início com uma expressão escrita coletiva. A professora deu a introdução e informou os alunos que estes é que iriam fazer o desenvolvimento e a conclusão. Fez a interpretação da introdução com o intuito de definir quais eram as personagens, qual o tempo e o local da ação e que ação é que iria acontecer.

Assim, conjuntamente com as crianças criou o desenvolvimento e a conclusão. Ao longo de toda a expressão escrita foi incentivando os alunos a diversificar o vocabulário.

Depois, assistimos ao mote das unidades de comprimento, ou seja, cada aluno se punha de pé em cima da cadeira e dizia as unidades de comprimento no tom de voz que quisesse e os restantes alunos tinham de o copiar. Foi pedindo a vários alunos para o repetirem e, sempre que algum se enganava, tinha de se sentar e dar a vez a outro colega.

A seguir ao recreio, a professora fez a correção de uma proposta de trabalho relativa às transformações das unidades de comprimento e, pouco tempo depois, o professor de Expressão Musical entrou na sala e esteve a ensaiar as músicas que iriam ser cantadas na Festa de Natal.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Português, a professora construiu uma expressão escrita coletivamente com os alunos. Segundo Sim-Sim (1998), “o registo escrito exige um domínio de regras que abarcam a organização e estruturação textual, a ortografia e a caligrafia.” Assim, o professor deve ensinar o aluno a escrever “sobre o que lhe agrada e é para si importante e, simultaneamente, sobre assuntos não relacionados com interesses imediatos da criança; é, igualmente, imprescindível que o aluno aprenda a escrever por prazer e por utilidade.” (p.37) Neste caso, a professora é que determinou o tema, o que pode ter agradado a alguns e menos a outros, mas, de qualquer maneira, todos participaram na história.

Franco (1999) refere que “são apenas algumas pistas para o arranque das narrativas que, não raras vezes, nos surpreendem pela facilidade imaginativa de algumas crianças que ainda a não tinham manifestado.” (p.106) Este tipo de atividades é, geralmente, apreciado por todas as crianças. Mesmo as crianças que não têm tanta facilidade em participar, ficam mais desinibidas se forem incentivadas pela professora. Esta teve o cuidado de envolver toda a turma na história, e preocupar-se com a variedade de vocabulário e construção frásica existente no texto.

### **Segunda-feira, 26 de novembro de 2012**

Este dia começou com o ensaio de Natal no ginásio, enquanto nós ajudávamos na pintura dos cenários.

A seguir ao recreio, a professora esteve a fazer revisões para a prova de Português e a acabar a correção da proposta de trabalho das transformações. Para terminar a manhã, escreveu os sumários que não tinha em dia e fez revisões de Matemática. Nestas, a professora insistiu muito com os alunos para que não ficassem com dúvidas.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, considero pertinente realçar o ensaio de Natal. Segundo Cordeiro (2010), o teatro traz diversos benefícios para a criança: "desenvolve a imaginação e a percepção estética; desenvolve um espírito crítico e analítico; estimula a capacidade de trabalhar com outros, em equipa; aumenta e facilita o poder de comunicação" e ainda "liberta as emoções e ajuda a gerir o stresse e os sentimentos; permite um melhor conhecimento de si próprio; é uma actividade lúdica e recreativa; pode desvendar talentos relativos à actividade teatral futura." (p.425) Os momentos de ensaio são, então, bastante importantes para o desenvolvimento da criança, não apenas para o espetáculo em causa.

Para que os ensaios corram bem, o professor deve imitar "adequadamente os gestos e a voz de cada uma das personagens. Deste modo verá logo os alunos entusiasmarem-se pela representação e esse gosto é bastante importante para o êxito de todos." (Almeida, 1994, p.27) Simultaneamente, para que o espetáculo final corra bem, existem duas premissas fundamentais: "a primeira, é o começo com bastante antecedência dos ensaios. A segunda (...) é a paciência para com as crianças que de um ou de outro modo participam no espectáculo." (Almeida, 1994, p.27) Durante toda a preparação para a festa, o professor é um "faz-tudo", pois "tem que fazer de encenador, ensaiador, cenógrafo e por vezes de autor." (p.29) Nós observámos este facto nos ensaios, uma vez que as duas professoras do 3.º ano tinham de coordenar toda a sua parte da Festa de Natal, ainda que com alguma ajuda nossa. Este trabalho revelou-se bastante cansativo.

## **Terça-feira, 27 de novembro de 2012**

Este dia começou com a elaboração da prova de Português. Antes de a prova começar, a professora fez questão de pôr as crianças a respirar e a espreguiçar-se para se acalmarem, assim como de dar algumas indicações para a resolução da mesma.

A seguir ao recreio, os alunos ainda estiveram a acabar a prova, pois não tiveram tempo antes. Quando todos acabaram, foram para o ginásio ensaiar e nós continuámos a ajudar na pintura dos cenários.

À tarde, eu e a minha colega de estágio fomos para a sala do 4.º ano, uma vez que eu fui repetir a minha aula-surpresa sobre o volume e o  $\text{cm}^3$ . Nesta aula, fiz o que

tinha feito na outra, melhorando os aspetos que necessitava. Os alunos mantiveram-se atentos e demonstraram que tinha compreendido a matéria.

A seguir à minha aula, a professora distribuiu uma proposta de trabalho sobre perímetros e áreas e resolveu-a com as crianças. Depois, a professora leu o “Pinóquio”, criando um ambiente acolhedor, pois fechou os estores e acendeu uma vela. Fez inflexões de voz durante a leitura e gestos elucidativos dos movimentos da história.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Os professores têm o dever de se certificarem de que os alunos dispõem de modos para expressar quaisquer emoções positivas ou negativas. Jensen (2002) sugere que os professores utilizem “uma imagem tranquilizante ou um exercício relaxante” ou “qualquer actividade física” (p.143) para ajudar os alunos a relaxarem. A professora, neste caso, incitou os alunos a respirarem profundamente e a espreguiçarem-se com o intuito de se acalmarem antes da resolução da prova.

Estas provas são um elemento da avaliação contínua, que, por sua vez, são um apoio para os professores. Com base nos resultados obtidos, estes podem “afinar as suas estratégias de ensino e o aluno pode melhorar as suas estratégias de aprendizagem.” Quando se atinge o sucesso, “os bons professores congratulam-se com os alunos. Em caso de insucesso (ou resultados abaixo das expectativas), procuram identificar as causas do problema, começando por reflectir criticamente sobre as suas próprias práticas.” (Estanqueiro, 2010, p.97) Assim, estas provas ajudam os professores a perceberem que estratégias devem modificar ou melhorar para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades.

### **Sexta-feira, 30 de novembro de 2012**

Neste dia, a professora começou por dar uma aula com o material estruturado Cuisenaire. Iniciou a aula perguntando as características do material e da peça branca. Depois, pegando na peça encarnada, perguntou aos alunos qual a diferença entre um paralelepípedo e um prisma quadrangular.

De seguida, desenhou uma figura no quadro e pediu a uma criança que delimitasse a linha fronteira. Perguntou como se calcula o perímetro e como poderíamos descobrir uma medida se não a tivéssemos.

A figura que desenhou representaria os eixos (vertical e horizontal) de um gráfico de barras. Pediu a uma criança que definisse o título do estudo que iriam fazer. A partir daí, procedeu-se à contagem e à frequência absoluta. De seguida, as crianças representaram o gráfico com as peças. À medida que o construíam, a professora foi colocando questões para que analisassem o gráfico.

Quando a professora terminou, sugeriu-nos que experimentássemos fazer um exercício com as crianças. Nós escolhemos fazer, também, um gráfico de barras, pois nunca o tínhamos feito com este material.

Para terminar a manhã, os alunos juntaram-se à outra turma do 3.º ano, assim como o 4.º ano, para ensaiarem as músicas para a Festa de Natal, com o professor de Expressão Musical.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Considero de extrema importância que os alunos tenham Expressão Musical. Não tendo oportunidade de observar uma aula lecionada por nenhum dos professores, saliento, então, este dia em que ensaiaram as músicas da Festa de Natal. Uma das competências que a música desenvolve é a imaginação. De acordo com Sousa (1993), a música pode “criar na mente humana imagens ou fantasias da natureza mais diversa: realistas, fantásticas, místicas, alucinatórias, oníricas.” (p.12) O mesmo autor refere que a música é, sem dúvida, a mais social de todas as artes, uma vez que, “quer para quem a escuta como para quem a pratica em grupo, é uma partilha colectiva íntima e profunda, real mas invisível.” Sendo que, a certa altura, “executantes e ouvintes estão fisicamente sintonizados e partilham de um conjunto de emoções e de sentimentos. Em ambientes menos formais, a experiência musical é contagiante e tanto pode harmonizar e acalmar como conduzir à perda de controle.” (pp.12-13) Neste caso, devido ao elevado número de crianças dentro da sala, esta atividade acabou por ser mais excitante do que acalmante. Ainda assim, o professor de Expressão Musical fez questão de solicitar silêncio sempre que necessário.

### **Segunda-feira, 3 de dezembro de 2012**

De manhã, os alunos estiveram a realizar a prova de Estudo do Meio e nós estivemos a pintar os cenários para a Festa de Natal.

À tarde, a professora esteve a fazer revisões para a prova de História. Deu um guia de estudo a cada criança e esteve a analisá-lo.

Quando a professora de Inglês chegou, a professora titular sugeriu-nos que fôssemos com ela para conversarmos sobre as nossas aulas e sobre a nossa prática pedagógica. Quando voltámos para a sala, a professora atribuiu os chefes de sala para que os alunos arrumassem as folhas nos respetivos dossiês.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Estanqueiro (2010) afirma que os professores devem facultar “aos alunos uma matriz da prova, com objectivos, conteúdos, estrutura e cotações”, assim como podem oferecer “modelos de provas, testes de anos anteriores ou enunciados de exames nacionais, para que os alunos possam treinar-se por escrito.” (p.93) Estes instrumentos revelaram-se bastante importantes para os alunos. A professora foi analisando cada ponto do guia de estudo para que os alunos pudessem tirar todas as suas dúvidas. Estes demonstraram-se atentos e concentrados, pois sabiam que era um momento importante para o seu estudo posterior e para a resolução da prova.

### **Terça-feira, 4 de dezembro de 2012**

Este dia começou com a prova de História. Quando os alunos acabaram, foram para o ginásio ensaiar. Enquanto isso, eu e a minha colega estivemos a cortar umas folhas, a pedido da professora.

A seguir ao recreio, a professora distribuiu uma proposta de trabalho sobre o perímetro. Na resolução da mesma, a professora dava um reforço positivo sempre que alguma criança dava uma resposta mais completa, tendo também advertido um aluno quando este se riu de uma resposta de um colega.

Nesta mesma proposta de trabalho estava, também, um exercício de lógica com um raciocínio ao contrário do normal. A professora incentivou-nos a sermos nós a explicá-lo à turma.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na proposta de trabalho realizada na aula de Matemática estava presente um exercício de lógica. Segundo Antunes (2004), “o desenvolvimento matemático segue a passagem das acções sensório-motoras para as operações formais concretas, e da capacidade de cálculo avança para raciocínios lógicos experimentais.” Este tipo de “inteligência pode tornar-se uma actividade muito interessante” e um “estimulante desafio imaginativo adaptado para qualquer faixa etária.” (p.27) As crianças revelam



gosto por este tipo de exercícios pois constituem um desafio para si mesmas. Para Canals (1992, citado por Alsina, 2004), “o raciocínio lógico-matemático inclui as capacidades de identificar, relacionar e operar e fornece as bases necessárias para se poder adquirir os conhecimentos matemáticos.” Este tipo de raciocínio desenvolve “competências relativas à capacidade de resolver situações novas, para as quais não se conhece de antemão um processo mecânico de resolução, pelo que pode, portanto, considerar-se que se relaciona com todos os outros blocos da Matemática.” (Alsina e Canals, 2000, citados por Alsina, 2004, p.11) Alsina (2004) afirma ainda que é “importante levar os alunos a exprimirem verbalmente tanto os processos seguidos como os resultados obtidos.” (p.12) Assim, enquanto eu e a minha colega explicámos e resolvemos a situação problemática de lógica com as crianças, tivemos o cuidado de solicitar-lhes que explicassem os seus raciocínios, para que todas pudessem acompanhar os mesmos.

### **Sexta-feira, 7 de dezembro de 2012**

Neste dia, acompanhámos as crianças numa visita de estudo à FIL. Durante a manhã, a professora dividiu os alunos em três grupos, para que cada uma de nós ficasse responsável por um deles, e andámos com as crianças a fazer diversas atividades que o espaço oferecia.

Depois do almoço acompanhámos as crianças a outro pavilhão da FIL, onde estava uma rulote da Ludoteca. Aí, as crianças cantaram as músicas da Festa de Natal, acompanhadas pelo professor de Expressão Musical.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Dentro da FIL existiam diversas atividades para os alunos realizarem. Algumas relacionadas com o desporto, outras apenas com um carácter lúdico e outras relacionadas com as Ciências. Segundo Varela (2009), “a utilização de espaços exteriores à escola, no âmbito de visitas de estudo inseridas no currículo escolar, constitui uma oportunidade para promover a literacia científica dos alunos, porque pode proporcionar aprendizagens diversificadas no domínio cognitivo, afectivo, social e psicomotor.” (p.4) A mesma autora refere, ainda, que as visitas de estudo têm diversas potencialidades quando articuladas com o currículo escolar, uma vez que permitem: “desenvolver o conhecimento conceptual, por exemplo, por construção, consolidação, ou concretização de conceitos abstractos; desenvolver a motivação e o interesse pela ciência” assim como “desenvolver *skills* e metodologias científicas, tais

como habilidades manipulativas, destrezas manuais, coordenação motora ou resolução de problemas; (...) Promover os recursos locais e culturais da comunidade; (...) Promover o relacionamento professor-aluno.” (p.7) Estas capacidades foram desenvolvidas nas crianças, nesta visita de estudo, uma vez que lhes era oferecida uma grande quantidade e diversidade de atividades. Quanto à relação professor-aluno, foi notória a boa relação que as crianças criaram connosco, estagiárias.

### **Segunda-feira 10 de dezembro de 2012**

Este foi o dia da Festa de Natal. Desde manhã até à noite ajudámos todas as professoras, de todas as turmas, naquilo que era necessário.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Sempre que os pais colocam um filho na escola, este passa a ser aluno, é portanto evidente a relação que deve existir entre a família e a escola. Segundo Reis (2008), “a Constituição diz que os pais têm direito e dever de educar os seus filhos e defende a cooperação entre o Estado e as famílias no que concerne à Educação.” (p.55) A mesma autora refere que esta relação pode ir “desde o alheamento profundo à participação mais activa. O cruzamento das actividades de confrontação e das atitudes dessas duas entidades pode ter diversas manifestações e diferentes níveis.” (p.58) Esta relação não é apenas importante para os pais, mas também para as crianças. Segundo Morgado (1999), “é importante para a criança ou jovem sentir que os pais se interessam em contactar a escola regularmente e não só quando algo corre menos bem.” (p.79)

Reis (2008) afirma que “grande parte das actividades do envolvimento parental contempladas no projecto educativo consistem na participação dos pais em acontecimentos na escola (Festa de Natal, Dia do Pai e da Mãe, ...).” (p.157) O professor deve utilizar estes momentos para poder criar um ambiente mais próximo entre os pais e a escola, pois, segundo Reis (2008), “será necessário que o professor dos nossos dias seja criativo e consiga fazer esta aproximação da família com a escola.” (p.61)

O professor não deve pensar em fracasso nestas festas, uma vez não vai existir, pois “as crianças adoram estas representações e não há adulto algum que a elas assista, e não seja compreensivo em relação a eventuais falhas, pois têm consciência da tenra idade dos pequenos actores que lhe estão oferecendo tal

diversão.” E especificamente os pais e parentes que estão na plateia “ficam embevecidos ao ver os seus meninos representar.” (Almeida, 1994, p.16) O facto de eu ter estado presente durante o dia inteiro, permitiu-me observar, perfeitamente, a expressão de alegria e contentamento visível na cara dos pais ou parentes. Este envolvimento parental “está associado a menos problemas emocionais/comportamentais.” (Reis et al., 2005, citados por Reis, 2008, p.70) Por isso, todos os intervenientes desta relação saem beneficiados. As crianças sentem-se mais seguras e felizes com a presença dos pais; os professores criam uma relação mais próxima com os pais dos seus alunos e os pais ficam encantados com as atuações e os talentos dos seus filhos.

### **Terça-feira, 11 de dezembro de 2012**

A professora iniciou o dia, tendo uma conversa com as crianças sobre a festa do dia anterior. De seguida, distribuiu umas prendas que lhes tinha comprado.

Seguidamente, a professora solicitou-me que desse uma aula de Português. Eu comecei por fazer a leitura-modelo do texto que a professora tinha escolhido. Depois pedi a alguns alunos que lessem. Assim que estes acabaram de ler, fiz questão de esclarecer o significado de alguma palavra que não soubessem. Explorei, ainda, o texto gramaticalmente. Para terminar a minha aula, fiz o ditado de uma parte do texto que tinha trabalhado.

A seguir ao recreio, a professora pediu à minha colega que desse uma aula com o material Cuisenaire. Esta começou por relembrar as características do material e questionar os alunos sobre a diferença entre um paralelepípedo e um prisma quadrangular. Ao longo da aula trabalhou o perímetro e um gráfico de barras.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, considero importante salientar a relação que a professora demonstrou ter com os alunos, na entrega das prendas e no diálogo sobre a festa anterior. Esta relação entre professores e alunos tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos. O professor tem procurado “estratégias que lhe possibilitem um melhor relacionamento com os seus alunos e, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente facilitador da aprendizagem na sala de aula.” (Vieira, 2000, p.19) Para que este bom ambiente se concretize, é necessário que exista uma relação afetiva entre o professor e os alunos. Neste sentido, Reis (2008) afirma que “a relação

pedagógica, mais do que relação técnica, tem de ser uma relação também ela emocional de forma, a que a sua mediatização seja significativa e suficiente.” (p.61)

As representações que os alunos formam sobre os professores têm diversos fatores, sendo um deles o fator afetivo. O professor deve ter em conta “a disponibilidade revelada em relação ao aluno, o respeito e afecto que lhe transmitimos, a capacidade de nos mostrarmos acolhedores e positivos”, pois estes “constituem eixos em torno dos quais os alunos constroem uma representação dos professores.” (Coll et al., 2001, p.41) Durante o diálogo entre a professora e os alunos, no começo deste dia, foi notório o afeto entre todos os intervenientes, uma vez que mesmo antes da distribuição dos presentes todos estavam com muita atenção às palavras da professora e todos a queriam mimar a seguir a receberem as prendas.

### **Sexta-feira, 14 de dezembro de 2012**

O dia começou com uma aula minha que tinha como tema geral o kiwi. Iniciei com Português, fazendo a leitura-modelo do texto que distribuí pelos alunos. Pedi a alguns alunos para lerem e no fim esclareci todas as palavras sobre as quais tinham dúvidas. Fiz algumas perguntas de interpretação assim como de análise gramatical.

Para terminar esta área, pedi que construíssem frases relacionadas com o tema da aula. Para isso, cada par de alunos tinha um saquinho com palavras.

De seguida, passei para a Área de Matemática, distribuindo uma proposta de trabalho com uma situação problemática de lógica. Pedi a alguns alunos para lerem o enunciado, as premissas e as etapas do problema. À medida que iam lendo, eu fui fazendo a interpretação do problema com as crianças, para, posteriormente, o resolverem. No fim, relemos tudo com o intuito de verificar se todas as premissas tinham sido respeitadas.

Passando para a área de Estudo do Meio, através de um *PowerPoint*, expliquei qual era o habitat do kiwi, qual a sua locomoção e reprodução. Sensibilizei, ainda, os alunos para a extinção deste animal, e, por fim, mostrei um vídeo real do animal e um vídeo de animação.

Após o recreio, a minha colega deu uma aula sobre as suricatas. Começou por fazer a leitura-modelo do texto que tinha entregue, para, posteriormente, pedir às crianças para lerem. Depois da leitura fez vários tipos de perguntas de interpretação.

Analisou gramaticalmente o texto, fazendo perguntas sobre o tipo e a polaridade de frases e a classificação morfosintática.

Depois passou para a Área de Matemática onde resolveu um exercício de lógica com os alunos. Este consistia no respeito de premissas que definiram os lugares das suricatas numa corrida. Os alunos tinham de ler as premissas, observar uma imagem e completar uma tabela.

Para terminar a aula, fez a passagem para a área de Estudo do Meio, onde falou sobre as características do animal, mostrando a informação, as imagens e um vídeo no *PowerPoint*.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Tanto a minha aula como a da minha colega foram sobre um animal específico. Considero que tem bastante importância a aprendizagem que as crianças adquirem sobre a biologia. Segundo Santos, Boccardo e Razera (2009), a formação nesta área “contribui para que as pessoas compreendam os conceitos e processos inerentes aos seres vivos, dos quais fazemos parte. Os conhecimentos da Biologia também devem contribuir para tomadas de decisão importantes para a vida do planeta em que vivemos.” (p.1) VanCleave (1994) completa este pensamento dizendo que “uma base de conhecimentos biológicos elementares pode servir para nos compreendermos não só a nós próprios, como ao nosso ambiente – o mundo à nossa volta.” (p.17) Para além do conhecimento que as crianças adquirem, é notório o entusiasmo que têm quando aprendem algo sobre animais. Este tema fascina-as e suscita-lhes uma vontade de participar bastante grande. Este foi um dos aspetos observados tanto na minha aula como na da minha colega.

Ambas optámos por mostrar um vídeo animado no final da aula, dando, assim, uso a uma estratégia mais lúdica. Segundo Santos e Cruz (2002, citados por Santos et al., 2009), “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.” (p.2) Enquanto os alunos visualizavam os vídeos, foram apelando aos conhecimentos anteriormente adquiridos, referindo os aspetos que se podiam observar, apesar de serem vídeos animados.

### **Sexta-feira, 4 de janeiro de 2013**

Neste dia a professora começou por treinar a adição, a subtração e a multiplicação com números decimais, assim como a divisão com dois algarismos no divisor. Sempre que necessário conduziu o raciocínio dos alunos para que estes conseguissem realizar o cálculo mentalmente. No fim da divisão, pediu às crianças que nomeassem as partes da operação.

De seguida, distribuiu um texto informativo de História e fez a avaliação de leitura, a partir do mesmo. Depois da avaliação fez o jogo da leitura. Este consiste na leitura por parte da professora, mas errando em algumas palavras. Os alunos têm de bater palmas quando detetam o erro e corrigi-lo.

A seguir ao recreio, a professora distribuiu uma proposta de trabalho sobre a representação e classificação de frações, sobre a multiplicação por 10, 100 e 1000 e sobre a metade e o triplo. Depois de os alunos a realizarem, fez a correção no quadro e pediu a um deles para explicar o conceito de fração própria e imprópria.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Português, a professora fez uso de um texto informativo sobre a matéria de História que estava a lecionar nesta disciplina. Segundo Proença (1990), "a posição do professor perante a História, sua natureza e método, vai influenciar a sua maneira de abordar os conteúdos programáticos que deve leccionar." Assim, não sendo a História uma disciplina isolada, "não deixa de socorrer-se de outros saberes" (p.28) para complementar a aprendizagem dos conteúdos. Esta estratégia, aliada ao posterior "jogo de leitura" feito pela professora, revelou-se bastante gratificante para as crianças, pois estas mostraram mais facilidade em memorizar o conteúdo do texto. O processo de aprendizagem "supõe a aquisição de conhecimentos que, no homem, não se faz sem a inteligência e a memória, supondo o uso ou manejo dos conhecimentos memorizados. Daí que falar de memória em grande parte é falar da aprendizagem e vice-versa." (Oliveira, 1993, pp.95-96) Sendo o texto composto pela matéria de História, os alunos memorizaram e, conseqüentemente, aprenderam mais facilmente este conteúdo.

### **Segunda-feira, 7 de janeiro de 2013**

Neste dia, a minha colega deu uma aula sobre os primeiros socorros. Começou por fazer a leitura-modelo do texto que tinha distribuído, para, posteriormente, pedir

aos alunos para lerem, tanto por parágrafos como em diálogo. Após a leitura fez perguntas de interpretação de diversas formas.

Através de um exemplo reviu o processo de formação de palavras por prefixação e sufixação. De seguida, distribuiu as palavras “passatempo” e “malmequer” e pediu que as crianças cortassem a palavra de maneira a que fizessem a divisão entre duas ou mais palavras com um significado. Depois pegou na palavra “passatempo” para explicar o processo de formação de palavras por composição morfossintática. A partir daqui fez um esquema conceptual no quadro, utilizando três exemplos diferentes. Completou o esquema, usando a palavra “minissaia” para explicar a formação de palavras por composição morfológica, mostrando que mini é um radical e não uma palavra.

De seguida, passou para a Área da Matemática, colocando no quadro folhas com diversas indicações. Pediu às crianças para identificar as semelhanças entre elas. A partir destas folhas explicou o que eles teriam de fazer para multiplicar qualquer número por 0,1, 0,01 e 0,001. Através do *PowerPoint* propôs algumas situações problemáticas que os alunos resolveram com os algarismos móveis.

A seguir, os alunos foram para o ginásio onde assistiram à hora do conto. Este foi sobre os Reis Magos.

Quando voltaram para a aula, a minha colega começou a dar a aula de Estudo do Meio. Para isso, voltou a recordar o título do texto, uma vez que estava relacionado com o tema. Através de um *PowerPoint* mostrou os utensílios que deveriam estar presentes numa caixa de primeiros socorros. Depois falou de dois acidentes mais frequentes, as feridas e as hemorragias. Deu a definição de cada um e explicou o que se devia e o que não se devia fazer nestes casos.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Português, a minha colega usou um esquema conceptual para consolidar o que os alunos já sabiam e para introduzir a matéria nova. Segundo Wolfe (2004), “muitos professores usam gráficos para ajudar os alunos a organizar o raciocínio.” (p.150) Através destes, os alunos conseguem visualizar melhor o que já sabiam e o que ficaram a saber de novo. Segundo Jensen (2002), a criação destes esquemas “pode servir como uma exposição prévia dos padrões de um tema. Estes desenhos (...) são uma apresentação visual gráfica criativa sobre o tema e as suas relações essenciais, símbolos e mnemónicas que criam significados para o aluno.”

(p.148) A minha colega optou por usar apenas símbolos e palavras e, deste modo, conseguiu que os alunos compreendessem a matéria nova.

### **Terça-feira, 8 de janeiro de 2013**

Uma vez que, no dia anterior, a aula da minha colega tinha sido interrompida pela hora do conto, a professora sugeriu-lhe que a terminasse neste dia. Falou das hemorragias nasais, das queimaduras, dos corpos estranhos e da falta de ar, focando-se naquilo que se deveria, ou não, fazer. Para terminar, fez uma atividade com as crianças, que consistia na composição de uma caixa de primeiros socorros.

Quando a minha colega acabou, duas colegas nossas da Licenciatura deram uma aula sobre os pontos cardeais e colaterais, sobre a posição do sol e a bússola. Explicaram toda a informação através de um *PowerPoint* e no fim distribuíram uma proposta de trabalho para as crianças completarem.

A seguir ao recreio, três crianças foram dar uma aula sobre um animal, neste caso o canário. Através de um *PowerPoint* explicaram as características das aves. Trouxeram a alimentação do animal e passaram pelos colegas para todos poderem ver. No fim, cada grupo foi ao pé da gaiola para observar o canário.

Seguidamente, a professora deu uma aula com o material estruturado 5.º Dom de Froebel. Começou por fazer perguntas sobre a constituição do material. Ao longo da aula trabalhou conceitos como frações próprias, impróprias ou iguais à unidade, denominador e numerador e frações equivalentes. Fez a construção do cruzeiro e situações problemáticas relacionadas com a mesma.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Neste dia, assistimos à apresentação de um trabalho de grupo sobre o canário. Segundo Catita (2007), o professor deve “estimular a partilha das actividades e dos conhecimentos entre todas as crianças do grupo, o espírito de entajuda e a troca de informação no grupo.” (p.17) Coll et al. (2001) complementam esta ideia dizendo que os trabalhos de grupo possibilitam aos alunos negociar o significado de conceitos, “pôr em confronto as suas ideias na resolução de dúvidas, utilizar os conceitos de forma funcional e estudar a sua utilidade em diferentes contextos.” (p.107)

Os trabalhos de grupo têm diversas funções. Estanqueiro (2010) refere que estes permitem “confirmar se um aluno domina ou não o assunto, se é ou não o



verdadeiro autor do trabalho, se revela ou não espírito crítico. Além disso, desenvolve a capacidade de falar em público com autoconfiança.” (p.90) Sanches (2001) completa este pensamento, referindo as opiniões dos alunos. Estes dizem que aprendem melhor “quando discutem com os amigos, o que parece uma boa estratégia. Esta socialização do saber tem de ser explorada e dinamizada nas nossas aulas, porque delas todas sairão mais ricos.” (p.52)

No final da apresentação dos trabalhos deve-se proceder a uma reflexão sobre os mesmos. Esta reflexão deve ser feita com os alunos e deve incidir sobre o que foi dito e como foi dito, “distinguindo os pontos fortes e os pontos fracos do trabalho. A auto-avaliação e a hétéro-avaliação (com base em critérios claros), antes da avaliação feita pelo professor, ajudam a melhorar os processos e os produtos.” Esta reflexão “é um óptimo processo de aprendizagem.” (Estanqueiro, 2010, p.91) Concordando com estes pensamentos, observei que os alunos, no geral, apreciam estes trabalhos porque gostam de se sentir responsáveis. A professora, no final do dia, refletiu com os alunos sobre todos os trabalhos que tinham sido apresentados até então.

### **Sexta-feira, 11 de janeiro de 2013**

Neste dia, a professora deu uma aula com o material estruturado Calculadores Multibásicos. Começou por pedir aos alunos para representarem um determinado número. A partir deste, relembrou o significado de cada cor e trabalhou a leitura de números. De seguida informou os alunos de que iriam fazer um pictograma e que, para isso, as cores não tinham importância. Explicou o que era um pictograma, porque é que tinha este nome e escreveu a legenda no quadro. Depois construiu o gráfico conjuntamente com os alunos e analisou-o. Para consolidar a matéria, distribuiu uma proposta de trabalho.

A seguir ao recreio, a professora desenvolveu uma atividade relacionada com os verbos. Esta consistia num “bingo de verbos”, ou seja, uma criança tirava um papel de um saco e lia a forma do verbo que estava lá escrita. Depois tinha de classificar essa forma e conjugar o verbo no tempo em que estava. As restantes crianças tinham de analisar os seus cartões para verificarem se tinham essa forma de verbo. Caso a tivessem, teriam de colocar uma bola de plasticina a marcar. Ganhou o primeiro grupo a ter o seu cartão todo preenchido com as bolinhas de plasticina.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Matemática, a professora introduziu um novo gráfico, o pictograma. Segundo Abrantes et al. (1999), “é importante que se trabalhem, desde o pré-escolar e durante todo o 1.º ciclo, situações que permitam a exploração de dados ligados ao quotidiano e resultantes da experiência pessoal dos alunos.” (p.99) Quando a professora escolheu o tema a estudar, teve o cuidado de selecionar um tema que estivesse ligado ao quotidiano das crianças e que os motivasse para a aprendizagem. A professora explicou o conceito de pictograma dizendo que se trata “de uma representação semelhante ao gráfico de barras, onde a barra é substituída por um certo número de figuras (ou partes de figuras) que representam o valor existente em cada categoria de dados.” (Ponte & Serrazina, 2000, p.215)

Segundo Abrantes et al. (1999), a compreensão dos gráficos, por parte dos alunos, divide-se em três níveis de progresso: “a) leitura directa dos dados, sem qualquer interpretação, para responder a questões explícitas; b) leitura dos dados em situações que requerem comparações e conceitos estatísticos; c) extrapolação, previsão ou inferência a partir da representação para responder a questões implícitas.” (p.99) Neste caso, sendo o primeiro contacto com um pictograma, as crianças realizaram a leitura e comparação de dados, através de questões colocadas pela professora.

## **Segunda-feira, 14 de janeiro de 2013**

Esta manhã foi ocupada pelas minhas aulas. O tema geral foi “os solos” e comecei com Português. Nesta disciplina dei as onomatopeias e as palavras onomatopaicas. Comecei por relembrar o conceito de onomatopeia, mostrando, também, algumas, através de um *PowerPoint*.

Distribuí o texto pelos alunos e fiz a leitura-modelo para posteriormente solicitar às crianças que o lessem em voz alta. Coloquei algumas questões de interpretação e de análise gramatical. Pedi, também, que procurassem onomatopeias no texto e me dissessem a que é que se referiam.

Para terminar, introduzi o conceito de palavras onomatopaicas apresentando exemplos e pedindo aos alunos outros. Solicitei, também, que encontrassem no texto palavras onomatopaicas e me dissessem a que é que se referiam. Distribuí, ainda,

uma proposta de trabalho e umas palavras móveis. As crianças tinham de colar a palavra onomatopáica correspondente ao animal correto.

Seguidamente, passei para Matemática onde introduzi o diagrama caule-e-folhas. Para o explicar, utilizei um *flipchart*. Verificando se todos os alunos tinham entendido, resolvi a proposta de trabalho, anteriormente distribuída, em conjunto com os alunos. A correção do exercício foi feita através de uma cartolina, solicitando a participação das crianças para a completar.

A seguir ao intervalo comecei a aula de Estudo do Meio. Comecei por perguntar se alguém sabia o conceito de solo, explicando-o de seguida, com a ajuda de um *PowerPoint*. Expliquei as diferentes partes constituintes do solo e mostrei os vários tipos existentes, através de amostras verdadeiras, desde um solo muito arenoso a um solo muito argiloso. Expliquei a diferença entre solo fértil e solo estéril, e entre solo permeável e impermeável.

Para concluir a aula, realizei uma atividade experimental com as crianças, respeitando um protocolo anteriormente distribuído. Consistia na verificação da permeabilidade de um solo arenoso e de um solo argiloso. Com a ajuda das crianças, distribuí todo o material necessário pelos grupos e atribuí tarefas diferentes a todos os alunos, para que todos tivessem oportunidade de participar. Ao longo da experiência fomos completando o protocolo e dialogando sobre o que iria acontecer ou o que já tinha acontecido.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A minha aula teve como tema geral os solos. Quando se trabalha este tema, deve levar-se a criança a perceber o conceito de solo, e fazer com que “perceba a utilidade do solo, quer como sustentação para plantas e animais, quer para a agricultura, para a construção civil e para a produção de diferentes utensílios para o Homem.” (Catita, 2007, p.154) O mesmo autor refere que se deve “proporcionar às crianças um contacto directo com o elemento terra. Fazendo com que elas entendam de uma forma geral o conceito de solo, através da observação e manipulação dos seus constituintes.” (p.156) Esta manipulação teve lugar na minha aula, uma vez que fiz questão de levar vários tipos de solo e de fazê-los passar por todas as crianças. Através destas amostras do solo, as crianças puderam observar a “resistência, cor e cheiro”, assim como estabelecer “comparações e correlações entre os diferentes tipos de solo.” (p.156)

No final da aula realizei uma atividade experimental com as crianças. Para a concretização da mesma seguimos um protocolo. Quando acabámos a experiência, solicitei às crianças que registassem os resultados e conclusões nos seus protocolos. Segundo Martins et al. (2006), estes resultados permitem “estabelecer o resultado da experiência que importa que os alunos compreendam.” (p.49) São, assim, muito importantes, os “desenhos, os modelos, os quadros sistemáticos e a redacção de curtos enunciados intermédios” pois destinam-se a “consolidar os conhecimentos adquiridos, ainda provisórios.” (Catita, 2007, p.9) Os alunos mostraram grande fascínio por esta atividade, assim como pela possibilidade de registarem o que tinham observado, pois ajudou-os a expressarem o seu fascínio.

### **Terça-feira, 15 de janeiro de 2013**

A professora começou o dia corrigindo o trabalho de casa, onde explorou a conjugação de verbos no modo indicativo e infinitivo, assim como operações com números inteiros e decimais.

Seguidamente, fez a revisão da matéria que eu tinha dado na minha aula, o diagrama caule-e-folhas. Explicou os passos que as crianças teriam de dar para organizarem o pensamento a fim de terem mais facilidade na construção do diagrama. Depois da explicação criou um apontamento conjuntamente com as crianças, para estas o poderem estudar posteriormente. Como consolidação, distribuiu uma proposta de trabalho sobre a interpretação de um diagrama.

A seguir ao recreio, a professora introduziu uma matéria nova: os determinantes e pronomes possessivos. Para isso, escreveu uma frase no quadro e fez algumas perguntas sobre ela. De seguida, perguntou se alguém sabia o significado da palavra “posse”, tendo-o esclarecido posteriormente. Indicou, na frase, quais as palavras que determinavam posse. Pediu a alguns alunos que dissessem outras frases com palavras que indicassem posse, mudando o género e o número. Depois escreveu no quadro que estas palavras eram “\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ possessivos” e explicou que uma delas tem um nome à frente e que a outra não tem, mas que se sabe a que é que se refere. Assim, perguntou aos alunos quais eram as palavras que vinham antes dos nomes e quais as que os substituíam. Com esta ajuda os alunos perceberam que seriam os determinantes e os pronomes.

Depois de a professora ter escrito no quadro todos os determinantes e pronomes possessivos existentes, criou um mote para que os alunos os decorassem.

Repetiram todos juntos a seguir à professora, depois em grupo e depois sem poderem olhar para o quadro.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Na aula de Português, a professora utilizou duas estratégias diferentes para lecionar os determinantes e os pronomes possessivos: levou os alunos a identificar aquilo que iriam aprender e criou um mote para a memorização do mesmo. Segundo Roldão (2009), quando se ensina, procura-se “encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular.” (p.56) É, então, necessário que o professor recorra a uma dimensão construtivista da aprendizagem. “Não basta a explicação (...) por parte do professor, mas é necessária uma metodologia ativa e investigadora, de pesquisa inquisitiva”, uma vez que “sem actividade do aluno não é possível a criação deste tipo de estratégias e menos ainda sua utilização.” (Pérez & López, 1999, p.98) Assim se compreende como foi importante, estimulante e gratificante para os alunos terem sido eles a identificar e definir aquilo que estavam a aprender. Roldão (2009) refere que para se obter um ensino eficaz é necessário “assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida” (p.58), neste caso, a aprendizagem de alguma coisa, pelas crianças. A professora, ao conhecer os seus alunos, consegue definir melhor as suas estratégias e adequá-las à turma a quem leciona. Estes alunos estão habituados a um ensino dinâmico e responderam satisfatoriamente a estas duas estratégias.

### **Sexta-feira, 18 de janeiro de 2013**

Este dia começou com uma aula da minha colega, usando o material estruturado Cuisenaire, falando dos múltiplos. Após ter feito algumas perguntas relacionadas com o material, solicitou aos alunos que representassem uma soma e a transformassem numa multiplicação. Depois pediu que os alunos representassem uma série de multiplicações relacionadas com a tabuada do quatro e indicou que os resultados dessas multiplicações seriam múltiplos de quatro. Usou ainda outro exemplo com a tabuada do cinco. Pegando neste exemplo, demonstrou como se representariam os múltiplos de um número.

Seguidamente, pediu que retirassem as peças que representam os múltiplos de dois, entre dois e dez; depois entre o vinte e dois e o vinte e oito. Depois distribuiu uma proposta de trabalho sobre este tema e resolveu-a em conjunto com as crianças.

Após o intervalo, a professora incentivou os alunos a dizer o mote dos determinantes e pronomes possessivos a saltar. De seguida, pediu aos alunos para fazerem uma expressão escrita e incentivou alguns a ler as suas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Como estratégia de memorização dos pronomes e determinantes possessivos, a professora criou um mote tal como fez para as unidades de comprimento. Segundo Jensen (2002), “a melodia da música funciona como o suporte para as próprias palavras.” Os alunos têm muita facilidade em memorizar as letras de canções, isto porque “é a melodia que os ajuda a aprenderem as letras.” (p.62) Com este mote, através de uma melodia sempre igual, os alunos têm mais facilidade em decorar, neste caso os determinantes e os pronomes. Papalia et al. (2001) completam esta informação, dizendo que a repetição consciente “constitui uma estratégia mnemónica comum para auxiliar a memória operatória.” (p.430) Por isso, nota-se o gosto que têm por esta estratégia, pois os alunos ficam contentes e entusiasmados por quererem mostrar à professora que não erram.

### **Segunda-feira, 21 de janeiro de 2013**

A professora iniciou o dia corrigindo o trabalho de casa. Neste, os alunos tinham de conjugar o verbo “espirrar” e fazer frases com o adjetivo “amigo” em diferentes graus. Estavam também presentes algumas divisões.

De seguida, distribuiu uma proposta de trabalho de Matemática, deixando-os fazer primeiro uma simetria e depois resolvendo os exercícios com eles. Estes consistiam na interpretação de uma situação problemática, na leitura de um diagrama caule-e-folhas e no cálculo mental da divisão ou multiplicação por 10, 100, 1000 ou por 0,1, 0,01, 0,001. Como os outros exercícios eram para a professora preencher as grelhas de avaliação, colocou música de fundo e foi ajudar um aluno que tem algumas dificuldades.

Após o recreio, a professora fez a leitura-modelo do texto: “Joaninha à janela” de António Torrado e pediu aos alunos para lerem com o intuito de avaliar a leitura. Depois fez um exercício ortográfico do mesmo texto. No fim, pediu a um aluno para

reler e a outra aluna para ir dizendo a pontuação, isto para que os alunos verificassem se tinham algum erro.

Quando os alunos terminaram, a professora pediu-lhes que consultassem o dicionário e registassem o significado de algumas palavras que melhor se aplicava no contexto em que estas estavam inseridas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Uma das competências que considero mais importante no desenvolvimento dos alunos é o domínio do vocabulário. Este vocabulário pode ser obtido através dos professores, “ao exemplificarem o seu uso e ao tornarem-no parte da aprendizagem. A leitura é também um excelente modo de desenvolver o vocabulário, mas não através da imposição forçada aos alunos em idades muito baixas.” (Jensen, 2002, p.58) Neste caso, os alunos já não estão numa faixa etária das mais baixas e eles próprios sentem a necessidade de enriquecer o seu vocabulário, principalmente em relação à expressão escrita.

Segundo Antão (1997), “o uso do dicionário revela-se indispensável em todos os graus do ensino, já que o vocabulário activo (isto é, o número de palavras que conseguimos utilizar ao falar e ao escrever) vai aumentando à medida que o conhecimento cresce.” Todas as disciplinas, e não só o Português “deveriam fazer uso dele, por exemplo ao introduzir um tema novo, criando grupos de palavras específicas (áreas vocabulares) que mais tarde os alunos aplicariam reflectidamente no devido contexto.” (p.70) As crianças precisam de enriquecer o vocabulário, e um dos materiais que podem usar para isso é o dicionário. Foi notória a satisfação das crianças quando se aperceberam dos significados das palavras.

### **Terça-feira, 22 de janeiro de 2013**

Neste dia, a professora começou por escrever uma divisão no quadro e questionar os alunos sobre os nomes das partes da operação. Distribuiu, também, dois apontamentos de História para os alunos colarem no caderno, assim como os ditados, para que corrigissem os erros.

Mais uma vez, pediu aos alunos para fazerem o mote dos determinantes e pronomes possessivos. Aproveitou para questionar os alunos sobre a diferença entre um determinante e um pronome. Distribuiu, também, uma proposta de trabalho para

as crianças trabalhem este tema. Esta continha, também, exercícios de análise sintática, análise quanto aos grupos, análise morfossintática e graus dos adjetivos.

Após o recreio, a professora deu uns minutos aos alunos que ainda não tinham acabado a proposta de trabalho, deixando os que já tinham acabado ler um livro à escolha.

Para terminar, a professora questionou os alunos sobre a diferença entre o perímetro e a área. Desenhou um cubo no quadro, e a partir deste fez uma pequena introdução ao volume, falando das três dimensões que um sólido tem.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Uma das preocupações da professora é a leitura feita pelas crianças. A professora detém uma estante com livros que os alunos podem escolher, levar para o lugar e ler quando podem. Franco (1999) refere que é necessário criar condições, dentro de cada sala, para que as crianças, “uma a uma, tenham tempo efectivo – sem pressas nem ansiedades nem esgares reprovadores –, para exercitar e desenvolver, de facto, a sua capacidade de ler.” (p.77) Os alunos escolhem o que querem ler e lêem-no ao seu ritmo, isto porque a professora faz, também, questão de diversificar as opções de escolha, tendo livros e revistas de temas muito variados. E as crianças precisam de saber que não têm “a obrigação de um livro, mas o amor de muitos livros à sua escolha.” O professor tem de os entender e amar porque “deles se apropriou como meio natural de comunicação da dialéctica que está vivendo com os seus alunos”, uma vez que “ensinar é sonhar em actos quotidianos esta dialéctica que nos dá o movimento da vida e até acreditar em verdes paraísos – embora saibamos, e por isso mesmo, que eles nem para a criança são verdadeiros.” (Araújo, 1988, p.73)

A leitura tem um papel muito importante na vida das crianças. Através da leitura, as crianças “podem experienciar vivências de outro ou outros, no faz-de-conta, sem perigos e sem traumas, porque não é ainda a sério como na vida.” Neste sentido, “pela literatura (mas defendidos, ainda a salvo) sofremos as perdas, desgostos, lutas, perplexidades que a vida nos trará, inevitavelmente, mais tarde.” (Dacosta, 2002, citada por Magalhães, 2008, p.60) As crianças sentem-se bem quando a professora lhes diz que podem aproveitar para ler um livro à escolha. Eu consegui observar que estas crianças até sentiam necessidade de pedir silêncio aos colegas porque se queriam concentrar enquanto liam, porque este momento lhes era gratificante.



## **Sexta-feira, 25 de janeiro de 2013**

Este dia começou com uma aula minha, utilizando o material estruturado Cuisenaire e com algarismos móveis com os quais trabalhei a potenciação. Para isso, comecei por fazer multiplicações com fatores iguais. Expliquei e demonstrei os conceitos de base e expoente, assim como o de potência. Para ter a certeza de que todos os alunos tinham entendido, pedi que realizassem exercícios diferentes, ou dava a potência e as crianças tinham de representar com as peças, ou ditava as peças e elas tinham de representar a potência. Para consolidar a matéria, distribuí uma proposta de trabalho relativa a este tema com diversos exercícios.

A seguir ao recreio, o professor de Cerâmica foi buscar metade da turma para dar a sua aula. A professora, entretanto, aproveitou para lembrar os alunos de onde tinham ficado no “Mundo das Histórias” (é um livro que cada aluno vai fazendo, sendo que cada parte é escrita num tipo de texto diferente). A que iriam escrever neste dia era em forma de panfleto, e por isso, a professora distribuiu as folhas de rascunho. Ao mesmo tempo que eles as escreviam, a professora aproveitou para ter um diálogo connosco sobre as nossas aulas e todo o estágio que realizámos na sua presença.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Para terminar o capítulo dos Relatos Diários considero pertinente salientar a conversa que tivemos com a professora neste dia. Segundo Durão (2010), o acolhimento dos estagiários por parte dos professores orientadores tem a função de “ajudar o aluno estagiário a relacionar a teoria com a prática e a tomada de consciência por parte dos professores orientadores da prática pedagógica, do seu papel e das suas obrigações como principais colaboradores na formação desses alunos.” (p.2) A mesma autora complementa as funções do supervisor, dizendo que este deve ajudar o supervisionado “a ir além de si mesmo, de ir mais longe no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem.” (p.6)

Jacinto (2003) refere que a relação entre o estagiário e o orientador não se limita ao que é verbalmente explicitado, mas constrói-se também, “do discurso implícito, que tem por base as emoções, as vivências de ambos, as maneiras de estar e de ler o mundo, enfim, as percepções individuais de cada um deles.” Esta experiência de vida vai “influenciar a forma como actuam durante o processo de formação e como conduzem as suas vidas como pessoas e como profissionais.” (p.53) Tendo estes pensamentos em conta, fiquei muito satisfeita por ter estagiado com esta professora e por ter participado nos diálogos que desenvolvemos entre nós. Esta

professora ajudou-me a compreender o que teria de melhorar para ser uma boa profissional, assim como me demonstrou que o professor deve ser, conjuntamente e equilibradamente, assertivo e afetivo. As reflexões que desenvolvemos com esta professora deram-me a oportunidade de me conhecer melhor, assim como de analisar a minha prática com “outros olhos”.

## Capítulo 2 – Planificações

### Descrição do capítulo

Este capítulo inicia-se com a fundamentação teórica relativa à planificação em geral e à planificação de Modelo T em particular, seguida da apresentação de planos de aula baseados no modelo T de unidade de aprendizagem e respetivas inferências e fundamentação teórica.

O presente capítulo encontra-se dividido em duas secções. Na 1.<sup>a</sup> secção apresentam-se dois planos de aula para a Educação Pré-Escolar, um referente à Área de Conhecimento do Mundo, e outro referente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Na 2.<sup>a</sup> secção serão expostos os planos de aula referentes ao 1.º Ciclo: um alusivo à Área curricular de Matemática e outro alusivo à Área curricular de Estudo do Meio.

### 2.1. Fundamentação Teórica

A planificação consiste na preparação prévia e concretização de um plano de ação, com o intuito de atingir determinados objetivos. Para Zabalza (2000), “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p.47). Yinger (1986, citado por Zabalza, 1994) distingue três operações básicas ao nível do ensino: a planificação, a ação e a reflexão. Na perspetiva deste autor, a planificação “refere-se ao desenvolvimento das estruturas para conseguir a acção dirigida a metas” (p.45). Assim, o docente planeia antecipadamente a sua aula, tendo em vista os seus objetivos pedagógicos. Escudero (1982, citado por Zabalza, 2000) considera que a planificação trata de:

prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (pp.47-48)

Quando o professor reflete sobre a sua prática, evocando os seus conhecimentos para definir um plano de ação no qual concretiza o seu pensamento através da ação, está simultaneamente a desenvolver uma planificação. Yinger (1986, citado por Zabalza, 1994) afirma que “o essencial da prática é pôr o conhecimento em funcionamento, usar o que se conhece para a realização de algo” (p.46).

Zeichner (1993) defende o conceito de professor como prático reflexivo, sendo a reflexão “um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção” (p.20). Assim, antes da ação entende-se que o professor reflete sobre a sua planificação. Zeichner (1993) definiu “ação reflexiva” como um ato “que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.” (p.18). Os professores não devem apenas refletir sobre o modo como aplicam nas suas aulas as teorias geradas noutros sítios, mas sim “criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.” (p.22). Ao planificar o seu ensino, o professor está a analisar criticamente as suas teorias práticas.

Segundo Zabalza (2000), a planificação didáctica sustenta-se no “pensamento do professor, em como ele processa a informação para planificar” e na “sucessão de condutas, nos passos que se vão dando.” (p.48). Assim, a ação e o pensamento devem estar “intrinsecamente coligados” para que o conceito de ação se refira a uma “união entre o pensar e o actuar como constituintes necessários da acção completa” (Zabalza, 1994, p.45).

A planificação pode ser construída pela escola, enquanto conjunto, ou pelo professor, sendo esta direccionada para a sua turma. Zabalza (2000) afirma que, quando a planificação é feita pela escola, “o conteúdo refere-se a metas gerais, prioridades e princípios de procedimento.” (p.53). Cada escola é responsável pela gestão de um Programa Geral constituído por linhas comuns em referência a uma sociedade. Este será interpretado e adequado ao contexto de cada escola, construindo-se uma planificação macrocurricular, que corresponde ao Projeto Curricular de Escola. A Circular n.º 17/2007 descreve o Projeto Curricular de Grupo como um “documento que define estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola.” (p.2)

A partir daqui, o docente vai reconstruir e adaptar esse currículo à turma que tem. Assim, tal como dizem Vasconcelos e Assis (2008), o docente torna-se um gestor do currículo, “apropriando-se do documento existente, recriando-o, reconstruindo-o, de modo que se torne seu” (p.81), das suas crianças e do contexto em que se insere, originando, assim, uma planificação microcurricular que consiste no Projecto Curricular de Grupo/Turma. Este documento é descrito pela Circular n.º 17/2007 como o “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das

orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma”. (p.2)

Segundo o documento (DEB, 1997a, citado por Vasconcelos & Assis, 2008), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consistem num “conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” com o intuito de orientar o processo educativo a desenvolver com as crianças (pp.73-74). Assim, o processo educativo deverá ser estruturado, implicando, conseqüentemente, uma “organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo-se que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (DEB, 1997a, referido por Vasconcelos & Assis, 2008, p.74).

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), currículo pode ser definido como “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos e ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover” (p.51). O currículo é encarado como um “plano de fins e objectivos de aprendizagem”, que se concretiza no ensino através de meios e estratégias que vão de encontro aos objetivos pretendidos. (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.59)

Pérez (s.d.) define currículo como “uma selecção cultural, cujos elementos fundamentais são capacidades-destrezas e valores-actitudes, conteúdos e métodos/procedimentos.” (p.7) Tendo como ponto de partida o currículo oficial, fazem-se adaptações curriculares como o desenho curricular da instituição e, mais concretamente, o desenho curricular de aula. (pp.7-8) O mesmo autor defende que o desenho curricular “implica a selecção dos ditos elementos e uma planificação adequada dos mesmos para levá-los para as aulas”. (p.7)

O desenho curricular como modelo de planificação adotado nos Jardins-Escola João de Deus designa-se Modelo T ou Modelo duplo T e é da autoria de Pérez. Ainda assim, a utilização deste modelo de planificação está adaptado à legislação nacional. Pérez e López (2001) dizem que este modelo “trata de integrar os elementos básicos do currículo, conteúdos e métodos – procedimentos como meios para atingir as capacidades e valores como objetivos.” (p.72) Este modelo de planificação apresenta-se somente numa página, uma vez que “pretende dar uma visão global das aprendizagens básicas” (Pérez & López, 2001, p.73) que o professor utiliza na sua atuação profissional.

Neste modelo, os conteúdos e os procedimentos estão dependentes das capacidades e valores, pois o que se ensina tem de estar completamente ligado ao que se aprende. A aprendizagem tem de ser privilegiada pelo ensino para que se possa desenvolver um modelo de “aprender a aprender”. Este modelo “pretende de uma maneira explícita e direta desenvolver capacidades e valores através de conteúdos e de procedimentos-métodos”, para assim ensinar a pensar e a querer (Pérez & López, 2001, pp.72-73).

O modelo T tem esta designação pois, segundo Pérez e López (2001), tem a forma de um T ou duplo T. Apresenta um T referente aos meios, sendo estes os conteúdos e os métodos ou procedimentos, e outro T referente aos objetivos, sendo estes as capacidades – destrezas e valores – atitudes. (p.73)

Em relação aos meios, define-se “conteúdos” como formas de saber. Existem dois tipos fundamentais: conteúdos conceptuais, que exigem o conhecimento de conceitos, e conteúdos factuais, que implicam o saber de factos. Os métodos ou procedimentos são formas de fazer, mais propriamente são formas de ensinar a pensar. (Pérez, s.d., p.7)

Relativamente às competências, define-se “capacidades” como habilidades gerais que o aprendiz pode, ou não, utilizar para aprender, sendo o seu principal componente cognitivo. Um conjunto de destrezas constitui uma capacidade. Um valor estrutura-se e desenvolve-se por meio de atitudes. A componente fundamental de um valor é afetiva. As atitudes correspondem a uma predisposição face a um determinado contexto. (Pérez, s.d., p.7)

Segundo Pérez e López (2001), a leitura do modelo T faz-se de cima para baixo e da esquerda para a direita com este critério: os conteúdos e os métodos gerais são meios para desenvolver capacidades – destrezas e valores – atitudes. Deste modo facilita-se a recuperação real dos objetivos. (p.73)

Pérez (s.d.) afirma que o Desenho Curricular de Aula é constituído por planificações largas e curtas. A planificação larga corresponde a um plano T anual, que desenvolve o currículo na aula ao longo de um ano escolar. Este plano está desenvolvido de uma maneira mais detalhada, entre três e seis planificações curtas, ou seja, modelos T de unidade de aprendizagem. (p.38)

O modelo T de assinatura anual centra-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem e trata de identificar os conceitos prévios, que se identificam de uma maneira organizada como formas de saber, e as destrezas básicas, que se

concretizam em formas de fazer. Tantos os conceitos como as destrezas estão na posse do aluno antes de começar o ano. Este modelo envolve todas as áreas e apresenta todo o programa com tópicos de temas. Corresponde a um plano mais amplo, que se estrutura numa imagem mental, ajustando-se à realidade concreta dos alunos e servindo de partida para novas aprendizagens. (Pérez, s.d., pp.39-40)

No modelo T de área ou disciplina selecionam-se, para um ano escolar, duas capacidades e três destrezas por capacidade e dois valores e três atitudes por valor. Relativamente aos conteúdos e procedimentos, indicam-se três ou seis blocos de conteúdos, e entre nove e doze procedimentos. (Pérez, s.d., p.40)

Mais especificamente, os planos T de unidade de aprendizagem ou blocos de conteúdos inserem-se no modelo T de área ou disciplina, desenvolvendo um tema ou conjunto de temas mais pormenorizada e concretamente. Expõe-se o título do modelo T de unidade de aprendizagem, assim como o tempo de duração. Nesta planificação inserem-se duas capacidades e três destrezas por capacidade, e dois valores e três atitudes por valor. Assim, demonstramos as competências que pretendemos desenvolver na unidade de aprendizagem. Colocam-se também os conteúdos a desenvolver e os seus capítulos bem como os procedimentos, que variam entre seis e oito. (Pérez, s.d., p.40)

Os planos de unidade de aprendizagem baseados no Modelo T, apresentados e sustentados cientificamente na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> secções, referem-se a unidades pequenas, tanto ao nível dos conteúdos e procedimentos explorados, como ao nível das capacidades e atitudes desenvolvidas.

O Modelo T baseia-se em três teorias científicas: na teoria de processamento de informação, que facilita o processamento e a organização mental dos elementos fundamentais do currículo, ou seja, das capacidades – destrezas, valores – atitudes, conteúdos conceptuais e procedimentos e métodos (Pérez & López, 2001, p.72). Esta teoria implica um modelo de professor reflexivo, enquanto “prático que pensa” (Zabalza, 1994, p.43), “interpretando os sinais que percebe na situação pedagógica, configurada pelo tipo de tarefa que o próprio professor propõe aos alunos” (Gimeno, 1983, citado por Zabalza, 1994, p.44).

Na teoria do interacionismo social, que identifica a cultura social e institucional convertendo-a em cultura escolar (currículo), promovendo o desenvolvimento de capacidades e valores, que são os objetivos básicos da educação integral (Pérez & López, 2001, p.72).

Por fim, este modelo tem também como base a teoria Gestalt, que proporciona uma visão global dos elementos básicos da educação integral, que são as capacidades, valores, conteúdos conceptuais e procedimentos-métodos, apresentados em forma de Modelo T, ocupando apenas uma página. (Pérez & López, 2001, p.72)



## 2.2. Planificações

### 2.2.1. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

Quadro 9 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo – Grupo dos 3 anos

<u>Disciplina:</u> Estudo do Meio <u>Ano:</u> 3 anos <u>Tempo/Duração:</u> 20 a 30 minutos <u>Data:</u> 5 de dezembro de 2011		Joana Cortez MEPE1.º C – 1.º B N.º 15	
<b>Área de Conhecimento do Mundo</b>			
<b>Conteúdos Conceptuais</b>		<b>Procedimentos/Métodos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sentidos               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Paladar</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Iniciar a aula com os alunos sentados no chão</li> <li>➤ Mostrar uma imagem da língua</li> <li>➤ Explicar para que serve</li> <li>➤ Dar exemplos de alimentos com cada sabor diferente</li> <li>➤ Atividade: Tapar os olhos das crianças e dar a provar diferentes alimentos, de modo a identificá-los conjuntamente com os sabores.</li> </ul>	
<b>Capacidades/Destrezas</b>	<b>Objetivos</b>		<b>Valores/Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Expressão Corporal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar</li> <li>▪ Sensibilidade</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Classificação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distinguir</li> <li>▪ Comparar</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Solidariedade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colaborar</li> <li>▪ Partilhar</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Respeito</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser tolerante</li> <li>▪ Escutar</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Material:</b> Imagem do livro, alimentos, lenços.			
Modelo T de unidade de aprendizagem. – Esta planificação está sujeita a alterações.			

O plano de aula anteriormente apresentado, bem como os planos de aula seguintes, baseiam-se no Modelo T de unidade de aprendizagem. Esta planificação contempla a Área de Conhecimento do Mundo, tal como as próximas planificações, insere-se no âmbito de uma aula programada para uma manhã, supervisionada pela professora cooperante. Esta aula programada para uma manhã ocorreu no dia 5 de dezembro de 2011 e o seu tema geral consistiu no paladar.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Comecei esta aula por pedir às crianças para se sentarem no chão e à minha volta, uma vez que, segundo Cury (2004), “sentar em forma de U ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe torna-se agradável e a interação social dá um grande salto em frente.” (p.125)

Seguidamente, mostrei uma imagem da língua e, através desta, expliquei quais as suas funções, assim como as zonas da língua onde se sentem os sabores. Segundo Spodek e Saracho (1998), “as fotografias estimulam discussões e oferecem informação (...) devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter excesso de detalhes” (p.335) para que se concentrem no que é importante.

Este tema está inserido na Área de Conhecimento do Mundo, que estimula a descoberta e o interesse, por parte da criança, pelo mundo à sua volta. Esta curiosidade “é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contacto com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.79) Assim, é necessário dar às crianças a oportunidade de participar ativamente nas atividades. Este trabalho experimental favorece o entusiasmo das crianças, uma vez que estas “gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções” (Martins et al., 2009, p.21)

Com o intuito de estimular as crianças para o trabalho experimental, mostrei vários alimentos diferentes e referi os seus variados sabores, dando-lhes a provar para que os entendessem concretamente. Segundo Catita (2007), “a criança em si mesma é detentora, através do seu corpo, das ferramentas experimentais que a ajudarão a compreender os mecanismos das suas próprias sensações e percepções relativas ao Mundo Físico e Social onde vive” (p.226). O mesmo autor, falando especificamente do

paladar, refere ainda que se deve “procurar explorar as sensações e percepções opostas; doce/amargo, salgado/insípido, etc.” (p.232) Assim, fiz questão de ir perguntando às crianças que sensações obtinham à medida que provavam cada alimento.

Para terminar a aula, tapei os olhos de uma criança de cada vez e dei-lhes um alimento para experimentarem. Aqueles em que podiam agarrar, deixei-os sentir a textura e descobrir o que era, uma vez que, segundo Martins et al. (2009), “deverá sempre ser respeitado o tempo de exploração de cada criança, permitindo-lhe manipular livremente os materiais em busca da satisfação da sua curiosidade e das suas questões.” (p.21) Os restantes alunos tinham de descobrir apenas através do sabor. Para além disso, tinham de dizer qual a sensação que tinham ao provar o alimento. O mesmo autor refere ainda que “às crianças devem ser proporcionadas actividades de natureza diversa, privilegiando as de cariz prático” (p.21)

Uma das minhas preocupações durante toda a aula foi a participação das crianças. É necessário estimular o interesse mas também ensinar os alunos a saber ouvir e saber falar. Segundo Estanqueiro (2010) “o aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interacção com o professor e com os colegas. Através da partilha, de saberes e experiências, o aluno alarga as suas perspectivas e constrói activamente o seu conhecimento.” (p.40)

Ao longo da aula pude observar o empenho e a curiosidade que as crianças tinham, uma vez que queriam sempre participar e provar os alimentos. Esta curiosidade “natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento.” (Orientações Curriculares, 1997, p.79) Algumas crianças demonstraram, também, algum receio de que os alimentos não tivessem um bom sabor, o que criou um ambiente de alegria e partilha durante a aula.

## 2.2.2. Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 10 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Grupo dos 4 anos

<u>Disciplina:</u> Português <u>Ano:</u> 4 anos <u>Tempo/Duração:</u> 20 a 30 minutos <u>Data:</u> 20 de janeiro de 2012		Joana Cortez MEPE1.º C – 1.º B N.º 15	
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
<b>Conteúdos Conceptuais</b>		<b>Procedimentos/Métodos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dinamização de uma história               <ul style="list-style-type: none"> <li>- O kiwi</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Iniciar a aula sentando os alunos no chão</li> <li>➤ Acender algumas velas</li> <li>➤ Ler a história mostrando as imagens</li> <li>➤ Fazer perguntas de interpretação da história</li> <li>➤ Colocar questões que desenvolvam a imaginação</li> <li>➤ Dialogar sobre o tema da história: o kiwi</li> </ul>	
<b>Capacidades/Destrezas</b>		<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Expressão Oral</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretação</li> <li>▪ Escutar/dialogar</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Orientação espacial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer</li> <li>▪ Identificar</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Respeito</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser tolerante</li> <li>▪ Estar atento</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Criatividade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Curiosidade</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Material:</b> Livro, velas.			
Modelo T de unidade de aprendizagem. – Esta planificação está sujeita a alterações.			

Esta planificação contempla a área de Expressão e Comunicação, inserida no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, tal como as outras planificações, diz respeito a uma aula programada para uma manhã, supervisionada pela professora cooperante. Esta aula programada para uma manhã ocorreu no dia 20 de janeiro de 2012 e o seu tema geral consistiu no kiwi.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Comecei esta aula por pedir às crianças para se sentarem no chão de modo a ficarem mais confortáveis, uma vez que “é o ambiente que recebe as energias porque fornece os meios necessários para o desenvolvimento da actividade” (Montessori, s.d., p.161) e, assim, as crianças estariam mais perto de mim e com mais visibilidade para a atividade.

Segundo Magalhães (2008), “o leitor necessita [...] de um espaço apropriado (com algum conforto, luminosidade adequada, com silêncio).” (p.58) Assim, estimulei o silêncio e o conforto, acendendo duas velas, colocando-as à minha frente e, evocando a imaginação, referi que elas se apagariam se houvesse barulho, o que teve um bom resultado pois as crianças mantiveram-se em silêncio.

Na faixa etária dos quatro anos, o desenvolvimento da imaginação é uma constante e uma importante capacidade. Segundo Jean (citado por Araújo, 1988) é nesta fase que “se pode realizar a emancipação do “eu” e o da “função de imaginar” se exerce com força. Seguir a criança na obra organizadora de imaginação aplicada à construção da personalidade, é ir bem mais longe que formar hábitos.” (p.23)

Através das velas, consegui que os alunos mantivessem o silêncio. Todas as crianças participaram para criar um ambiente agradável. Segundo Estanqueiro (2010) “os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica, não apenas pelo seu estatuto profissional. O modo como exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos.” (p.61) Assim, considero que a estratégia de usar a vela se revelou positiva, pois não se manifestaram maus comportamentos e todas as crianças mantiveram o respeito, tanto pela minha leitura e diálogo, como pelos colegas.

Depois de acender as velas, li o livro, mostrando sempre as imagens. Segundo Manso (s.d., citado por Araújo, 1988), “as crianças, quando lêem ou ouvem ler um texto, só se interessam a valer por imagens que correspondem naturalmente à sua sede de maravilhoso.” (p.30) Visto o livro ter sido criado por mim, escolhi fotografias, demonstrando a realidade do tema, o kiwi.

Para além de ter mostrado as imagens, também tive algum cuidado na leitura do texto, pois, na minha opinião, os momentos de leitura com crianças de qualquer idade são muito importantes e desenvolvem diversas capacidades. Segundo Sanches (2001) “ler, contar e recontar histórias e outros textos em voz alta na aula estimulam a leitura e facilitam as aprendizagens e a desinibição dos alunos.” (p.56)

Após a leitura do livro, coloquei algumas questões de interpretação, tendo também o objetivo de desenvolver a imaginação. Segundo Vasconcelos (2005), “a actividade prática é importante, mas também o é o diálogo, o pensamento e a imaginação que estão por trás dela.” (p.78).

Visto que esta aula faz parte de uma manhã de aulas, a que viria a seguir seria de Conhecimento do Mundo. Assim, fiz logo a interligação entre as duas, começando a dialogar com as crianças sobre as características do kiwi presentes no texto. Segundo Rebelo e Atalaia (2000), “a comunicação entre o educador e o grupo-classe, destinada a estimular o desejo de falar, o prazer da actividade verbal, permite ao mesmo tempo uma prática de sociabilidade entre todo o grupo debruçado sobre um tema escolhido.” (p.20) Através do diálogo, estimei a comunicação das crianças comigo e entre elas.

A escolha deste animal teve como fundamento o facto de ser um animal raro e pouco conhecido por parte das crianças. Assim, tentei que estas se interessassem pelo tema, tornando-se curiosas. Tentei também, “encorajar o respeito pelos seres vivos” (Vasconcelos, 2005, p.71), demonstrando os perigos de extinção deste animal.

Ao longo da aula pude observar o empenho e curiosidade que as crianças tinham, através das suas perguntas e observações. Assim, percebi que tinham interesse em aprender. Segundo Santos (citado por Branco, 2000) “A criança só pode aprender se primeiro sentir. (...) A emoção está na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente ou sentimentalmente pelos problemas.” (p.98) Na semana seguinte, constatei também que tinham gostado da aula, pois uma das crianças levou um peluche deste animal, e as outras relembrou tudo o que tinham aprendido sobre as suas características.

### 2.2.3. Planificação da área de Matemática

Quadro 11 – Planificação da Área de Matemática – 4.º ano

<u>Disciplina:</u> Matemática <u>Ano:</u> 9 anos <u>Tempo/Duração:</u> 20 a 30 minutos <u>Data:</u> 22 de outubro de 2012		Joana Cortez MEPE1.º C – 1.º B N.º 15	
Área de Matemática			
<b>Conteúdos Conceptuais</b>		<b>Procedimentos/Métodos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Situações problemáticas de lógica.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Distribuir por cada aluno a proposta de trabalho com a situação problemática;</li> <li>➤ Pedir a crianças diferentes para ler o problema, as premissas e fazer a interpretação do mesmo;</li> <li>➤ Resolver o problema através de um esquema;</li> <li>➤ Resolver o problema através de uma tabela de dupla entrada;</li> <li>➤ Solicitar a algumas crianças que me ajudem a completar a tabela na cartolina.</li> </ul>	
<b>Capacidades/Destrezas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Valores/Atitudes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Raciocínio Lógico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fluidez mental</li> <li>▪ Interpretar</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Expressão Oral</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressar ideias</li> <li>▪ Organizar a informação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Solidariedade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colaborar</li> <li>▪ Ajudar</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Respeito</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser tolerante</li> <li>▪ Escutar</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Material:</b> Proposta de trabalho, palavras móveis, imagens, cartolina.			
Modelo T de unidade de aprendizagem. – Esta planificação está sujeita a alterações.			

Esta planificação contempla a Área de Matemática. Esta aula programada para uma manhã ocorreu no dia 22 de outubro de 2012.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Nesta aula trabalhei um tipo de situações problemáticas. Considero que estas devam ser trabalhadas durante o ano todo e de diversas formas. Segundo Morgado (1993), “o problema deverá ser motivante para o aluno, o que implica que o seu enunciado se encontre relacionado com a sua vida de todos os dias, fazendo apelo aos seus conhecimentos e às suas actividades usuais.” (p.81) Concordando com este pensamento, a situação problemática que propus aos alunos estava relacionada com a aula de História que dei no mesmo dia.

Sendo a situação problemática um desafio de lógica, todos os alunos se mantiveram motivados, apesar de, ainda assim, revelarem alguma dificuldade no raciocínio que lhes era pedido. Segundo Antunes (1998), esta inteligência lógico-matemática manifesta-se “na satisfação revelada por muitos em criar e solucionar problemas lógicos” (p.71), uma vez que se desenvolve “no confronto do sujeito com o mundo dos objetos.” Assim, “manifesta-se na facilidade para o cálculo, na capacidade de perceber a geometria nos espaços, no prazer específico que algumas pessoas sentem (...) resolvendo um “quebra-cabeças” que requer pensamento lógico.” (Antunes, 2004, p.26)

Para resolver esta situação problemática, fiz questão de pedir às crianças duas resoluções diferentes, uma vez que nem todas as crianças aprendem da mesma forma e têm raciocínios diferentes. Segundo Jensen (2002) “As crianças necessitam de resolver problemas complexos e aliciantes. (...) Como resultado, existem tantas vias neuronais quantas as que precisamos de desenvolver nos cérebros das crianças e tantas como as formas que há de resolver um problema.” Deste modo, “é crucial expormos os alunos a uma variedade de abordagens na resolução de problemas.” (pp.60-61)

Dei início a esta aula, pedindo a alguns alunos que lessem o enunciado da situação problemática, assim como as premissas e que fizessem a interpretação do mesmo. Segundo Fourez (2008), o “olhar integrador, que liga as disciplinas, constitui verdadeiramente uma grelha de leitura específica, determinando uma forma de investigar o real e de construir saberes.” (p.52) Concordando com este autor, tentei fazer interdisciplinaridade entre o Português e a Matemática.



De seguida, incentivei as crianças a resolver a situação problemática de duas maneiras diferentes. Segundo Aranão (1996), “cabe ao professor promover situações” que desenvolvam o raciocínio lógico “por intermédio de atividades como: descrever objetos, animais, pessoas, figuras, ações; predizer ações; formular hipóteses; propor soluções para diferentes problemas; decidir e ordenar ações.” (p.20) Assim, as crianças resolveram a situação problemática através de um esquema e através de uma tabela de dupla entrada. Nesta última forma de resolução de problemas, segundo L’Hospitalier (2001), existem “duas etapas: primeiro a representação da informação, depois o tratamento dessa informação.” (p.32) Por isso, pedi às crianças que representassem a informação que obtinham das premissas e que analisassem a tabela no fim.

Como complemento da aula, solicitei às crianças que me fossem ajudando a completar a minha tabela em cartolina, uma vez que servia de correção para as tabelas que os alunos detinham na proposta de trabalho. Durante a correção fiz questão de tentar estimular o raciocínio matemático pois, segundo Matos e Serrazina (1996) “formular conjecturas, procurar justificações e construir uma argumentação em concordância são actividades fundamentais para fazer Matemática. Na realidade a explicitação de um bom raciocínio deveria ser melhor recompensada no aluno do que a capacidade para encontrar respostas correctas.” (p.25) Assim, solicitei sempre às crianças que recapitulassem o raciocínio que tinham feito e o explicassem ao resto dos colegas, fomentando assim a capacidade de justificação do aluno.

Nesta parte da atividade tive também em atenção a envolvência dos alunos. Segundo Estanqueiro (2010), “os alunos têm de participar activamente nas actividades da aula”, assim, “abrir a aula à participação dos alunos não resolve todos os problemas do ensino. Mas reforça a motivação e promove a aprendizagem.” (p.39) Esta motivação foi notória nas crianças sempre que lhes pedia que participassem, tanto a responder como a completar a tabela na cartolina.

## 2.2.4. Planificação da área de Estudo do Meio

Quadro 12 – Planificação da Área de Estudo do Meio – 1.º ano

<u>Disciplina:</u> Estudo do Meio <u>Ano:</u> 6 anos <u>Tempo/Duração:</u> 20 minutos <u>Data:</u> 5 de junho de 2012		Joana Cortez MEPE1.º C – 1.º B N.º 15	
Área de Estudo do Meio			
<b>Conteúdos Conceptuais</b>		<b>Procedimentos/Métodos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Direitos da Criança</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Visualizar alguns dos direitos da criança em <i>PowerPoint</i></li> <li>➤ Dialogar sobre o tema</li> <li>➤ Relacionar os poemas lidos com os direitos enunciados</li> <li>➤ Sensibilizar as crianças para as que não têm estes direitos através de um vídeo e do diálogo</li> <li>➤ Criar um cartaz com imagens e texto mostrando os principais direitos</li> </ul>	
<b>Capacidades/Destrezas</b>	<b>Objetivos</b>		<b>Valores/Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Comunicação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão oral</li> <li>▪ Vocabulário</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Raciocínio lógico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Solidariedade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colaborar</li> <li>▪ Cooperar</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Responsabilidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esforçar-se</li> <li>▪ Respeitar o outro</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Material:</b> <i>Powerpoint</i> , vídeo, cartolina, imagens e palavras móveis.			
Modelo T de unidade de aprendizagem. – Esta planificação está sujeita a alterações.			

Esta planificação contempla a Área de Estudo do Meio. Esta aula programada para uma manhã ocorreu no dia 5 de junho de 2012 e o seu tema geral consistiu nos Direitos da Criança.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Nesta aula, abordei a temática dos Direitos da Crianças. O espaço eleito foi a sala de aula, estando as crianças sentadas nos seus lugares, viradas para a tela onde projetei o *PowerPoint*.

Utilizei o *PowerPoint* para dar a conhecer os direitos sobre os quais iria falar, criando um diálogo com as crianças a partir de cada slide. Utilizei esta estratégia, pois, cada vez mais, as tecnologias são uma constante nas escolas e na sociedade, e uma mais-valia para o ensino. Jonassen (2000) refere que “as tecnologias têm sido tradicionalmente utilizadas nas escolas para “ensinar” os alunos do mesmo modo como o fazem os professores.” Assim, “os alunos aprendem pensando de forma significativa, sendo o pensamento activado por actividades que podem ser proporcionadas por computadores ou por professores.” (p.15) A utilização das tecnologias tem de ser adequada, ou seja, deve permitir “expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares.” Por isso, “as actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido.” (Botelho, 2009, p.124)

À medida que ia analisando os slides, criei um diálogo com as crianças acerca do tema, fazendo perguntas ou ouvindo as das crianças. Vasconcelos (2005) defende que “as crianças necessitam de oportunidades e de encorajamento para comunicarem as suas ideias, (...) Precisam de ser encorajadas a articular perguntas, explicações, afirmações e observações.” (p.79) Deste modo, tentei dar a palavra a todas as crianças que, espontaneamente, quiseram participar. Segundo a mesma autora, “as perguntas têm um papel muito importante na promoção do pensamento e da actividade” (p.81), tendo sido esta uma preocupação minha com as crianças que esperavam o meu incentivo para a sua participação.

Fazendo esta aula parte de uma manhã de aulas, tentei sempre interligar as três áreas; assim, em Português li o livro “Os direitos da criança”, de Matilde Rosa Araújo, que é constituído por 10 poemas. Depois de dialogar com as crianças sobre o tema, fi-las relacionar os poemas com o que tinham aprendido. Araújo (1988) diz que “ler não é apenas um exercício de decifração intelectual. É um pacto afectivo que se

cria entre o leitor e o livro, entre o leitor e aqueles que o acompanham” (pp.70-71). Nesta parte da aula pude constatar a relação que as crianças tinham criado com o que eu lhes tinha lido.

De seguida, mostrei um vídeo com a diferença entre uma criança que tem o direito de não trabalhar e outra que não tem esse direito. Considero que a utilização do vídeo seja uma mais-valia, uma vez que, segundo Wolfe (2004) “os olhos contêm quase 70% dos receptores sensoriais do corpo e enviam milhões de sinais a cada segundo ao longo dos nervos ópticos para os centros de processamento visual do cérebro.” Por isso, estas capacidades sensoriais “são componentes poderosas do funcionamento do cérebro, podendo ser usadas na sala de aula para aumentar a compreensão dos nossos alunos e a retenção de informação.” (p.145)

A partir do vídeo sensibilizei as crianças para as diferenças existentes entre uma criança que usufrui dos direitos e outra que não tem essa possibilidade, centrando-me várias vezes na discriminação, uma vez que “continua a dominar a vida de milhões de crianças pelo mundo fora” e “pode ser praticado pelos governos, pelos adultos contra as crianças, por uma comunidade contra outra, por um grupo de crianças contra outro” (The Internacional Save the Children Aliance, 2000, p.32), sendo, portanto, um assunto para o qual as crianças devem estar alertadas.

Após o diálogo sobre o vídeo, coloquei no quadro uma cartolina com os direitos que tínhamos explorado ao longo da aula e pedi às crianças para colocarem as imagens correspondentes aos direitos. Assim, consolidei a matéria e deixei a cartolina para a professora colocar na sala. Segundo Zabalza (1998b), “existem elementos do espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário.” (p.237) Logo, é uma mais-valia para os alunos a exposição desta cartolina na sala de aula.

No desenvolvimento da aula, pude constatar que as crianças estiveram sempre envolvidas e interessadas na dinâmica da mesma, tendo como foco de maior interesse a visualização do vídeo, pois este demonstrava uma realidade diferente da destas crianças, com o acréscimo de a personagem principal ser uma criança.

## Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

### Descrição do capítulo

Este capítulo encontra-se organizado do seguinte modo: fundamentação teórica relativa à avaliação e apresentação de quatro dispositivos de avaliação, sendo um referente a uma proposta de atividade no Domínio da Matemática, outro que diz respeito a uma proposta de atividade na Área de Conhecimento do Mundo, outro correspondente a uma proposta de atividade na Área de Português e, por fim, um relativo a uma proposta de atividade na Área de Matemática.

Para cada dispositivo foi efetuado uma contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação, a descrição da grelha de avaliação, a apresentação dos resultados em gráfico e, por fim, a análise do gráfico.

Após a análise do gráfico, será efetuada uma breve reflexão relativa às informações extraídas de cada avaliação. Segundo Wiggins (1989, citado por Roldão, 2003), “a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências” (p.63), sendo, assim, um objeto de estudo para o professor. Saliento ainda que “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação”, tendo estes de estar “consolidados, integrados e portadores de mobilidade”, para que possam ser postos “em confronto activo com situações e problemas” (Roldão, 2003, p.24).

### 3.1 Fundamentação Teórica

A avaliação é um conceito que tem vindo a ser discutido nos últimos anos, uma vez que, segundo Zabalza (2000) para uns, “nela se concentram todos os “diabos” da esfera educativa” pois “é repressiva, é um instrumento de poder, aliena o aluno, é memorística, reflecte um estilo conservador e autoritário de ensinar, provoca efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças” e para outros “a avaliação é a “peça-chave” do sistema instrutivo. Sem ela, os professores não poderiam manter a ordem na sala, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos.” (p.219)

O mesmo autor defende que para se “ser um professor à altura da época, capaz de responder satisfatoriamente às necessidades que a escola deve satisfazer, e

inquieto a nível profissional, tem que ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de (...) técnicas para as actuar.” (pp.219-220)

Para Roldão (2003), a avaliação consiste num conjunto estruturado de processos “que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida” incluindo, assim, a verificação do seu efeito. (p.41)

Já para Alves (2004), “avaliar é uma actividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca.” (p.11)

Para alguns investigadores, avaliar não passa da atribuição de uma classificação mas, segundo Leite e Fernandes (2002), “avaliar é muito mais do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação. Avaliar é um processo complexo no qual intervêm factores de ordem endógena e exógena relativos, quer aos sujeitos avaliados, quer aos sujeitos avaliadores.” (p.21) Assim, compreende-se que a avaliação seja um processo importante que tem a classificação como complemento.

No âmbito da Educação Pré-Escolar, a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 descreve a avaliação como “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)

No sector do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Despacho Normativo n.º24-A/2012 refere que a avaliação é “um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico.” (p.1)

Segundo Zabalza (2000), a avaliação tem uma natureza processual e sistémica, ou seja “a avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema” (p.222). O mesmo autor salienta que 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.” (p. 223)

É importante salientar que a avaliação não é um ato pontual ou singular, mas sim um conjunto de passos que se regulam mutuamente, fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem. Zabalza (2000) explica que “esses passos ordenam-se

sequencialmente (por isso, são um processo) e actuam integradamente (por isso, são um sistema).” (p.222)

Segundo Leite e Fernandes (2002), a avaliação tem como finalidade única:

avaliar os resultados do ensino expressos no nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos, no final de um período escolar. É um tipo de avaliação que, por isso, se inscreve numa lógica que privilegia as dimensões cognitiva e intelectual (memorização e compreensão) enquanto dimensões isoladas do desenvolvimento. (p.23)

Ribeiro e Ribeiro (1990) explicam também que a função de avaliar “corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p.337)

Para que o sistema de avaliação se cumpra, é necessário conhecer os objetos de avaliação, ou seja, as disciplinas, as áreas e as competências que se pretendem avaliar. Os objetos de avaliação são abordados no Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro:

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. 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. (p.2)

Globalmente, os diferentes autores apontam para três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica, segundo Ferreira (2007), procura “determinar se o aluno possui os pré-requisitos (...) necessários para iniciar uma aprendizagem, para verificar o domínio de certos objectivos que possam levá-lo à inserção num programa mais avançado.” (p.24) Assim, é mais comum realizá-la no início do ano. Todavia, pode também suceder durante o processo de aprendizagem, com o intuito de o professor perceber o que os alunos sabem.

Leite e Fernandes (2002) referem que “é, de certo modo, esta avaliação diagnóstica que permite situar os alunos em relação aos objectivos programados e

regular, em função desses pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem.” (p.39)

A avaliação formativa não tem como objetivo a classificação, mas sim combater as dificuldades para melhorar as aprendizagens.

Cortesão (1996) afirma que a avaliação formativa é “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 curricularmente estabelecidas, como importantes.” (p.12)

Leite e Fernandes (2002) completam este pensamento dizendo que “para que a avaliação formativa cumpra as intenções que a orientam (ou que devem orientar), é necessário que seja sistemática e contínua, isto é, que acompanhe todo o processo de formação.” (p.42)

Neste tipo de avaliação, a ferramenta mais utilizada são os testes formativos. Ribeiro e Ribeiro (1990) expressam que os mesmos refletem “um núcleo restrito de objectivos de uma unidade de ensino, avaliando em profundidade e não em extensão.” (p. 349)

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

Por último, a avaliação sumativa que, segundo Pais e Monteiro (1996) “constitui sempre um balanço final, um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.” (p.49)

Como forma de realizar esta forma de avaliação, Leite e Fernandes (2002) afirmam que “na avaliação sumativa recorre-se a instrumentos e a procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese.” (p.43) Os instrumentos aos quais os autores se referem são os testes sumativos. Segundo Hadji (1994, citado por Ferreira, 2007), estes testes consistem “no balanço (uma soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem.” (p.30) Ferreira (2007) afirma ainda que visam “medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.” (p.30)

A avaliação pode ter diversas funções, sendo elas bastante importantes. Ribeiro e Ribeiro (1990) mencionam as seguintes funções:



i) motiva os alunos; ii) fornece, também aos alunos (...) informação que lhes permite orientar os seus esforços (...) no sentido de ultrapassar dificuldades; iii) permite ao professor identificar pontos onde o plano delineado não resultou; iv) proporciona (...) uma base indispensável à classificação de resultados. (pp.337-338)

Para se realizar um bom processo de avaliação é necessário dar importância às medidas de classificação, conforme os parâmetros e os critérios estabelecidos. Zabalza (2000) determina que a “classificação é a expressão simbólica (gráficos, números, letras, etc.), estimativa (juízo de valor explicitado) ou descritiva (informação sobre a situação) do resultado da avaliação.” (p.237) Assim, foram efetuadas grelhas de avaliação, de acordo com uma escala de classificação assente na escala de Likert, que ostenta classificações com os respetivos valores, como se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 13 – Adaptação da escala de Likert

<b>Fraco</b>	0 a 2,9 valores
<b>Insuficiente</b>	3 a 4,9 valores
<b>Suficiente</b>	5 a 6,9 valores
<b>Bom</b>	7 a 8,9 valores
<b>Muito Bom</b>	9 a 10 valores

As escalas são instrumentos facilitadores da avaliação para os professores, com o intuito de observar o desempenho do aluno e atribuir, com mais precisão, uma classificação. Tendbrink (2002) afirma que “as escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes.” (p. 257) Segundo o mesmo autor, uma escala de observação é organizada por um conjunto de características ou comportamentos. (p. 259) Todavia, o observador utiliza “a escala para indicar a qualidade, quantidade ou o nível de rendimento observado.” (p. 259)

Concluindo, é clara a importância que o professor tem de dar a esta parte do desenvolvimento curricular – a avaliação. Só assim consegue avaliar os seus alunos, verificando, conscientemente, se atingiram os objetivos com sucesso.

## **3.2. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática**

### **3.2.1. Contextualização da atividade**

A atividade do Domínio da Matemática foi realizada no dia 16 de junho de 2012, no Grupo dos 4 anos, com 25 crianças. Esta atividade foi aplicada a uma turma composta por 29 crianças, mas neste dia não estavam presentes 4 crianças.

A referida atividade consiste na identificação das peças do Cuisenaire e na adição de algumas quantidades usando-as, visto estar relacionada com uma aula do Domínio da Matemática que dei a esta mesma turma, com este material. Em anexo exponho esta proposta de atividade (anexo 1).

### **3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Identificação do valor das peças do Cuisenaire: neste parâmetro pretende-se que as crianças identifiquem a quantidade que representa cada peça deste material e que realizem as adições.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Assinala corretamente 6 peças
- Assinala corretamente 5 peças
- Assinala corretamente 4 peças
- Assinala corretamente 3 peças
- Assinala corretamente 2 peças
- Assinala corretamente 1 peça
- Resposta incorreta.

Identificação das cores do Cuisenaire: neste parâmetro, pretende-se que a criança consiga relacionar a cor da peça com a sua quantidade, e que pinte o resultado com a cor correta.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Assinala corretamente 6 peças
- Assinala corretamente 5 peças
- Assinala corretamente 4 peças
- Assinala corretamente 3 peças
- Assinala corretamente 2 peças
- Assinala corretamente 1 peça

- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro, pretende-se que a criança pinte os quadrados dentro dos contornos.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta todas as peças dentro dos limites
- Pinta metade das peças dentro dos limites
- Pinta as peças fora dos limites.

De seguida, transcreve-se o quadro 14 referente às cotações atribuídas à atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 14 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 1

<b>Parâmetros</b>	<b>Crítérios de avaliação</b>		<b>Cotação</b>
1. Identificação do valor das peças do Cuisenaire	1.1 Assinala corretamente 6 peças	4	4
	1.2 Assinala corretamente 5 peças	3,25	
	1.3 Assinala corretamente 4 peças	2,75	
	1.4 Assinala corretamente 3 peças	2	
	1.5 Assinala corretamente 2 peças	1,25	
	1.6 Assinala corretamente 1 peça	0,75	
	1.7 Resposta incorreta	0	
2. Identificação das cores do Cuisenaire	2.1 Assinala corretamente 6 peças	4	4
	2.2 Assinala corretamente 5 peças	3,25	
	2.3 Assinala corretamente 4 peças	2,75	
	2.4 Assinala corretamente 3 peças	2	
	2.5 Assinala corretamente 2 peças	1,25	
	2.6 Assinala corretamente 1 peça	0,75	
	2.7 Resposta incorreta	0	
3. Motricidade fina	3.1 Pinta todas as peças dentro dos limites	2	2
	3.2 Pinta metade das peças dentro dos limites	1	
	3.3 Pinta as peças fora dos limites	0	
<b>Total</b>			<b>10</b>

### 3.2.3. Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 15 – Grelha de avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros Alunos	1. Identificação do valor das peças do Cuisenaire	2. Identificação das cores do Cuisenaire	3. Motricidade fina	Total
A	2,75	3,25	2	8
B	2,75	3,25	2	8
C	4	4	2	10
D	4	4	2	10
E	2	4	2	8
F	4	4	2	10
G	2	3,25	0	5,25
H	4	4	2	10
I	2,75	2,75	0	5,5
J	4	4	1	9
K	3,25	3,25	2	8,5
L	4	4	0	8
M	3,25	4	2	9,25
N	4	4	2	10
O	2,75	4	0	6,75
P	1,75	4	1	6,75
Q	2,75	4	2	8,75
R	2,75	3,25	1	7
S	1,25	2,75	0	4
T	0	4	1	5
U	1,25	3,25	1	5,5
V	1,25	4	0	5,25
W	2	3,25	2	7,25
X	0,75	2	1	3,75
Z	2,75	3,25	0	6
Média aritmética				7,42

### 3.2.4. Descrição da grelha de avaliação

Neste dispositivo de avaliação, a média foi de sete pontos e quarenta e duas centésimas, ou seja, qualitativamente insere-se na categoria de Bom. Assim, no geral as cotações atribuídas foram positivas, tendo sete alunos na categoria de Muito Bom, oito alunos na categoria de Bom, outros oito na categoria de Suficiente e, por fim, apenas dois alunos na categoria de Insuficiente.

No parâmetro referente à identificação do valor das peças, a maioria dos alunos assinalou corretamente entre três e seis peças, e os restantes entre zero e duas peças. No parâmetro referente à identificação das cores do Cuisenaire, todos os alunos, exceto um, identificaram corretamente entre quatro e seis peças; o restante aluno identificou três peças. No parâmetro referente à motricidade fina, foi possível verificar que doze alunos pintaram todas as peças dentro dos limites, seis alunos pintaram metade das peças dentro dos limites e sete alunos pintaram as peças fora dos limites.

### 3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico

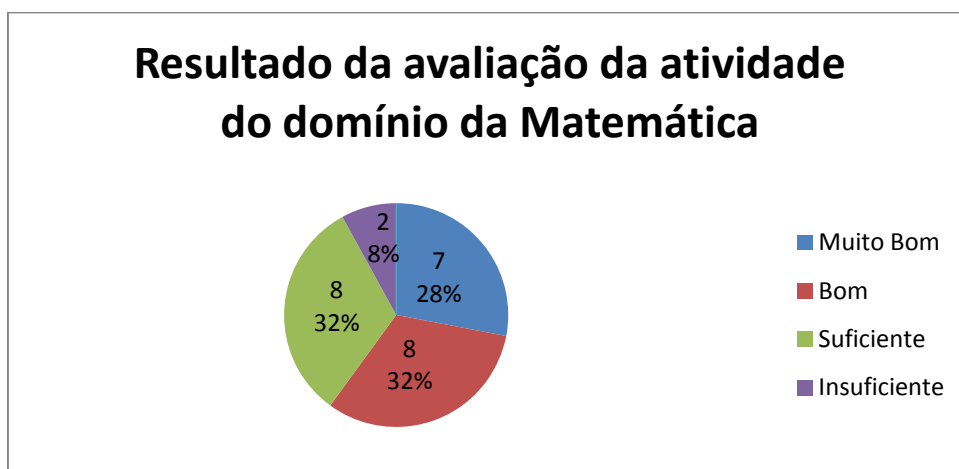


Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

### 3.2.6. Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima apresentado, posso concluir que 8% dos alunos da turma, portanto, dois alunos, obtiveram Insuficiente; 32% dos alunos da turma, respeitante a oito alunos, obtiveram Suficiente; 32% dos alunos da turma, correspondente a oito alunos, obtiveram Bom e os restantes 28%, ou seja, sete alunos, obtiveram a classificação de Muito Bom.

O objetivo desta avaliação assentou na averiguação explícita do nível de identificação do valor das peças do Cuisenaire, da identificação das cores do Cuisenaire, e do desenvolvimento da destreza manual. Esta avaliação também implicou a averiguação implícita da capacidade de somar, visto ser esse o propósito da proposta de atividade do Domínio da Matemática.

No geral, as classificações desta atividade foram positivas; ainda assim, dois alunos obtiveram Insuficiente. Para ajudar estes alunos, o professor deve analisar em que parâmetros é que os alunos tiveram mais dificuldades, para, assim, as poder

colmatar. Segundo Alves (2004), “a avaliação da aprendizagem é um processo que permite aos professores recolher as informações necessárias para ajudar os alunos a desenvolver as competências e deve ser planificada ao mesmo tempo que a situação da aprendizagem.” (p.77) Assim, para Estanqueiro (2010), é mais benéfico ensinar os alunos a estudar e a reconhecer os erros para os corrigirem do que repetir a mesma matéria, uma vez que, “o ensino sistemático de estratégias de estudo ajuda a superar dificuldades ou atrasos de aprendizagem, facilitando o sucesso em todas as disciplinas. O sucesso é gratificante e o que é gratificante é motivador.” (p.17) Neste caso, o professor teria de levar os alunos a compreender onde falharam e incentivá-los a praticarem para colmatar essas dificuldades.

### **3.3. Avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo**

#### **3.3.1. Contextualização da atividade**

A atividade da Área de Conhecimento do Mundo foi realizada no dia 8 de outubro de 2012, no Grupo dos 5 anos, a 29 crianças. Esta atividade foi aplicada a uma turma composta por 30 crianças, mas neste dia não estava presente 1 criança.

A referida atividade consiste na identificação das classes dos animais e na escrita dos nomes dos mesmos. Exponho, em anexo, esta proposta de atividade (anexo 2).

#### **3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Identificação da classe dos mamíferos, peixes, aves, répteis e insetos: pretende-se que as crianças identifiquem corretamente a classe a que pertence cada animal.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Identifica corretamente 2 mamíferos
- Identifica corretamente 2 aves
- Identifica corretamente 2 répteis
- Identifica corretamente 2 peixes
- Identifica corretamente 2 insetos
- Identifica corretamente 1 mamífero
- Identifica corretamente 1 ave
- Identifica corretamente 1 réptil
- Identifica corretamente 1 peixe
- Identifica corretamente 1 inseto

- Resposta incorreta

Identificação dos nomes dos animais: neste parâmetro, pretende-se que a criança consiga preencher as lacunas dos nomes dos animais, com as vogais corretas.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Escreve corretamente o nome de 10 animais
- Escreve corretamente o nome de 6 a 9 animais
- Escreve corretamente o nome de 1 a 5 animais
- Resposta incorreta
- Por cada vogal incorreta, desconta

Motricidade fina: pretende-se que a criança pinte os animais dentro dos contornos.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta corretamente respeitando os contornos de 5 a 10 animais
- Pinta mas não respeita os contornos de 1 a 4 animais

De seguida, transcreve-se o quadro 16 referente às cotações atribuídas à atividade de Conhecimento do Mundo.

Quadro 16 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 2

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação da classe dos mamíferos, peixes, aves, répteis e insetos	1.1 Identifica corretamente 2 mamíferos	0,8	4
	1.2 Identifica corretamente 2 aves	0,8	
	1.3 Identifica corretamente 2 répteis	0,8	
	1.4 Identifica corretamente 2 peixes	0,8	
	1.5 Identifica corretamente 2 insetos	0,8	
	1.6 Identifica corretamente 1 mamífero	0,4	
	1.7 Identifica corretamente 1 ave	0,4	
	1.8 Identifica corretamente 1 réptil	0,4	
	1.9 Identifica corretamente 1 peixe	0,4	
	1.10 Identifica corretamente 1 inseto	0,4	
	1.11 Resposta incorreta	0	
2. Identificação dos nomes dos animais	2.1 Escreve corretamente o nome de 10 animais	4	4
	2.2 Escreve corretamente o nome de 6 a 9 animais	2,67	
	2.3 Escreve corretamente o nome de 1 a 5 animais	1,33	
	2.5 Resposta incorreta	0	
	2.6 Por cada vogal incorreta desconta	0,2	
3. Motricidade fina	3.1 Pinta corretamente respeitando os contornos de 5 a 10 animais	2	2
	3.2 Pinta mas não respeita os contornos de 1 a 4 animais	1	
Total			10

### 3.3.3. Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área de Conhecimento do Mundo.

Quadro 17 – Grelha de avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo

Parâmetros Alunos	1. Identificação da classe dos mamíferos, peixes, aves, répteis e insetos	2. Identificação dos nomes dos animais	3. Motricidade fina	Total
A	4	2,8	1	7,8
B	3,6	3,2	1	7,8
C	3,2	1,4	2	6,6
D	3,6	2,4	2	8
E	4	3	1	8
F	4	2,8	1	7,8
G	3,6	3	2	8,6
H	4	3	1	8
I	0,8	2,6	1	4,4
J	3,6	2,6	2	8,2
K	3,6	0,9	1	5,5
L	3,6	3,2	1	7,8
M	4	2,6	1	7,6
N	4	3,2	2	9,2
O	2	0,7	1	3,7
P	0,8	1,7	1	3,5
Q	3,6	3	1	7,6
R	3,6	3	2	8,6
S	3,6	2,8	1	7,4
T	4	2,3	2	8,3
U	3,6	1	1	5,6
V	3,6	2,8	1	7,4
W	3,6	2,6	2	8,2
X	3,6	3	2	8,6
Y	3,6	3	1	7,6
Z	3,6	3	2	8,6
A1	3,2	2,6	2	7,8
B1	3,2	2,2	2	7,4
C1	2,4	2,6	2	7
Média aritmética				7,33



### 3.3.4. Descrição da grelha de avaliação

Neste dispositivo de avaliação, a média foi de sete pontos e trinta e três centésimas, ou seja, qualitativamente insere-se na categoria de Bom. Assim, no geral, as cotações atribuídas foram positivas, estando um aluno na categoria de Muito Bom, vinte e dois alunos na categoria de Bom, três alunos na categoria de Suficiente e, por fim, apenas três alunos na categoria de Insuficiente.

No parâmetro referente à identificação da classe dos mamíferos, peixes, aves, répteis e insetos, a maioria dos alunos obteve uma cotação entre quatro pontos e três pontos e duas décimas, e os restantes entre zero pontos e oito décimas e dois pontos e quatro décimas. No parâmetro referente à identificação dos nomes dos animais, metade dos alunos escreveu corretamente entre seis a dez nomes e a outra metade entre um a cinco nomes. No parâmetro referente à motricidade fina, é possível verificar que treze alunos pintaram, respeitando os contornos, 5 a 10 animais, e dezasseis alunos pintaram mas não respeitaram os contornos de 1 a 4 animais.

### 3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico

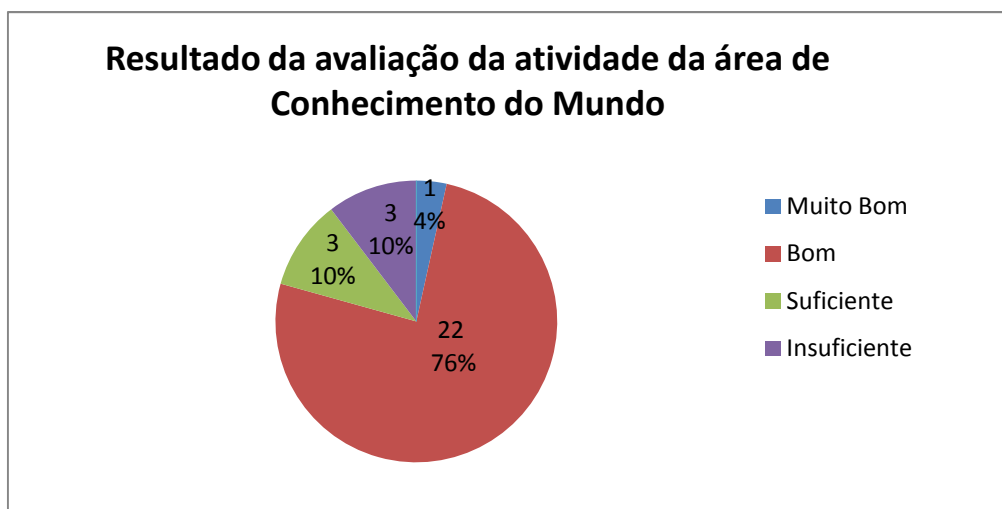


Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

### 3.3.6. Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima apresentado, posso concluir que 10% dos alunos da turma, relativa a três alunos, obtiveram Insuficiente, 10% dos alunos da turma, respeitante a três alunos, obtiveram Suficiente, 76% dos alunos da turma, correspondente a vinte e dois alunos, obtiveram Bom e os restantes 4%, ou seja, um aluno, obteve a classificação de Muito Bom.

O objetivo desta avaliação assentou na investigação explícita do nível de identificação das classes dos animais, na identificação da vogal em falta nos nomes dos animais, e no desenvolvimento da destreza manual.

Nesta atividade, três alunos obtiveram Insuficiente, sendo que dois deles revelaram mais dificuldades na identificação das classes dos animais e, em contrapartida, o aluno restante teve mais dificuldade na identificação dos nomes dos animais. Assim, o professor deve incidir sobre estes dois temas com o objetivo de colmatar estas dificuldades. Em relação ao tema das características dos animais, segundo Catita (2007), “será importante aproveitar as capacidades de observação das crianças e desenvolvê-las no sentido de se trabalharem o conhecimento e o reconhecimento de algumas características externas mais evidentes desses mesmos animais.” (p.70) É necessário fomentar a curiosidade e descoberta dos alunos para que estes se mostrem motivados e interessados pelo tema, a fim de obterem uma melhor aprendizagem. Neste sentido, como afirma o mesmo autor, o educador deve promover um “conjunto de actividades com as crianças, a fim de desencadear um estímulo motivador que as leve a colocar questões, procurar hipótese e descobrir novos conceitos do mundo que as rodeia.” (p.6) Com a ajuda deste estímulo, a criança aprende mais facilmente, contornando as dificuldades que tinha.

Em relação ao segundo tema, ou seja, na identificação dos nomes dos animais, a criança obteve uma pontuação muito baixa, uma vez que não preencheu todas as lacunas exigidas e as que preencheu não eram as corretas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito.” (p.69) Perante estas dificuldades, o educador deve promover atividades para que este aluno tenha contacto com as letras, neste caso as vogais, e através desta familiaridade consiga ultrapassar as suas dificuldades.

### **3.4. Avaliação da atividade da área de Português**

#### **3.4.1. Contextualização da atividade**

A atividade da área de Português foi realizada no dia 11 de março de 2013, no 2.º ano, a 26 crianças. Esta atividade foi aplicada a uma turma composta por 27 crianças, mas neste dia não estava presente 1 criança.

A referida atividade consiste na identificação de nomes próprios e comuns e na identificação do significado de alguns nomes comuns coletivos, visto estar relacionada

com uma aula da área de Português que dei sobre a identificação do grupo nominal. Em anexo exponho esta proposta de atividade (anexo 3).

### **3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Identificação dos nomes próprios e comuns: neste parâmetro pretende-se que as crianças identifiquem corretamente a subclasse a que pertence cada nome.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Identifica corretamente 8 nomes
- Identifica corretamente 7 nomes
- Identifica corretamente 6 nomes
- Identifica corretamente 5 nomes
- Identifica corretamente 4 nomes
- Identifica corretamente 3 nomes
- Identifica corretamente 2 nomes
- Identifica corretamente 1 nome
- Resposta incorreta
- Por cada erro ortográfico desconta

Reconhecimento do grupo dos nomes comuns coletivos: neste parâmetro, pretende-se que a criança assinale, com uma cruz, o grupo no qual apenas constam nomes comuns coletivos.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Assinala o grupo correto
- Não assinala o grupo correto

Identificação do significado dos nomes comuns coletivos: neste parâmetro, pretende-se que a criança escreva o significado de cada nome comum coletivo.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Escreve corretamente o significado de 9 nomes comuns coletivos
- Escreve corretamente o significado de 8 nomes comuns coletivos
- Escreve corretamente o significado de 7 nomes comuns coletivos
- Escreve corretamente o significado de 6 nomes comuns coletivos
- Escreve corretamente o significado de 5 nomes comuns coletivos

- Escreve corretamente o significado de 4 nomes comuns coletivos
- Escreve corretamente o significado de 3 nomes comuns coletivos
- Escreve corretamente o significado de 2 nomes comuns coletivos
- Escreve corretamente o significado de 1 nome comum coletivo
- Resposta incorreta
- Por cada erro ortográfico desconta

Caligrafia: pretende-se verificar se a criança tem uma caligrafia regular ou irregular.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Apresenta uma caligrafia regular
- Apresenta uma caligrafia irregular

De seguida, transcreve-se o quadro 18 referente às cotações atribuídas à atividade de Português.

Quadro 18 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 3

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação dos nomes próprios e comuns	1.1 Identifica corretamente 8 nomes	2	2
	1.2 Identifica corretamente 7 nomes	1,75	
	1.3 Identifica corretamente 6 nomes	1,5	
	1.4 Identifica corretamente 5 nomes	1,25	
	1.5 Identifica corretamente 4 nomes	1	
	1.6 Identifica corretamente 3 nomes	0,75	
	1.7 Identifica corretamente 2 nomes	0,5	
	1.8 Identifica corretamente 1 nome	0,25	
	1.9 Resposta incorreta	0	
	1.10 Por cada erro ortográfico desconta	0,2	
2. Reconhecimento do grupo dos nomes comuns coletivos	2.1 Assinala o grupo correto	2	2
	2.2 Não assinala o grupo correto	0	
3. Identificação do significado dos nomes comuns coletivos	3.1 Escreve corretamente o significado de 9 nomes comuns coletivos	4	4
	3.2 Escreve corretamente o significado de 8 nomes comuns coletivos	3,55	
	3.3 Escreve corretamente o significado de 7 nomes comuns coletivos	3,11	
	3.4 Escreve corretamente o significado de 6 nomes comuns coletivos	2,66	
	3.5 Escreve corretamente o significado de 5 nomes comuns coletivos	2,22	
	3.6 Escreve corretamente o significado de 4 nomes comuns coletivos	1,77	
	3.7 Escreve corretamente o significado de 3 nomes comuns coletivos	1,33	
	3.8 Escreve corretamente o significado de 2 nomes comuns coletivos	0,88	
	3.9 Escreve corretamente o significado de 1 nome comum coletivo	0,44	
	3.10 Resposta incorreta	0	
	3.11 Por cada erro ortográfico desconta	0,2	
4. Caligrafia	4.1 Apresenta uma caligrafia regular	2	2
	4.2 Apresenta uma caligrafia irregular	0	
Total			10

### 3.4.3. Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade da área de Português.

Quadro 19 – Grelha de avaliação da atividade de Português

Parâmetros Alunos	1. Identificação dos nomes próprios e comuns	2. Reconhecimento do grupo dos nomes comuns coletivos	3. Identificação do significado dos nomes comuns coletivos	4. Caligrafia	Total
A	1,8	2	2,71	2	8,51
B	2	2	3,15	2	9,15
C	2	2	2,71	2	8,71
D	2	0	2,51	2	6,51
E	2	2	2,02	2	8,02
F	2	2	3,11	2	9,11
G	2	2	3,11	2	9,11
H	2	2	3,11	0	7,11
I	1,5	2	2,91	2	8,41
J	2	2	2,66	2	8,66
K	2	2	2,91	2	8,91
L	2	2	1,33	2	7,33
M	2	2	1,33	2	7,33
N	1,8	2	3,35	2	9,15
O	2	2	3,55	2	9,55
P	1,8	2	2,46	2	8,26
Q	1,8	2	3,55	2	9,35
R	1,8	2	3,55	2	9,35
S	1,8	2	2,71	2	8,51
T	2	2	2,66	2	8,66
U	2	2	2,66	2	8,66
V	2	2	3,6	2	9,6
W	2	2	3,55	2	9,55
X	2	2	2,06	0	6,06
Y	2	0	1,33	2	5,33
Z	1,8	2	2,66	2	8,46
Média aritmética					8,36

### 3.4.4. Descrição da grelha de avaliação

Neste dispositivo de avaliação, a média foi de oito pontos e trinta e seis centésimas, ou seja, qualitativamente insere-se na categoria de Bom. Assim, no geral

as cotações atribuídas foram bastante positivas, tendo nove alunos na categoria de Muito Bom, catorze alunos na categoria de Bom e três alunos na categoria de Suficiente. Não houve nenhum aluno que obtivesse classificação negativa.

No parâmetro referente à identificação dos nomes próprios e dos nomes comuns, todos os alunos identificaram corretamente entre sete e oito nomes, exceto um aluno que identificou corretamente seis nomes. No parâmetro referente ao reconhecimento do grupo dos nomes comuns coletivos, todos os alunos assinalaram o grupo correto, exceto dois que assinalaram um grupo incorreto. No parâmetro referente à identificação do significado dos nomes comuns coletivos, pouco mais de metade dos alunos escreveu corretamente o significado de entre a sete e nove nomes e os restantes escreveram corretamente o significado de entre três a seis nomes. No parâmetro referente à caligrafia, verifica-se que vinte e quatro alunos têm uma caligrafia regular e dois alunos têm uma caligrafia irregular.

#### 3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico

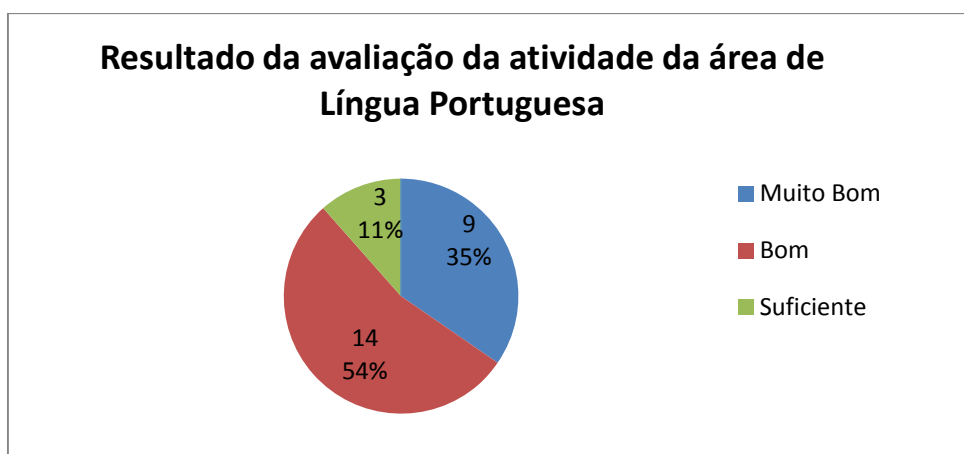


Figura 4 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Português

#### 3.4.6. Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima apresentado, posso concluir que nesta proposta de atividade 11% dos alunos da turma, respeitante a três alunos, obtiveram Suficiente, 54% dos alunos da turma, correspondente a catorze alunos, obtiveram Bom e os restantes 35%, ou seja, nove alunos, obtiveram a classificação de Muito Bom.

O objetivo desta avaliação assentou na investigação explícita do nível de identificação dos nomes próprios e comuns, no reconhecimento do grupo contendo

apenas nomes comuns coletivos, na identificação do significado dos nomes comuns coletivos e na regularidade da caligrafia.

### **3.5. Avaliação da atividade da Área de Matemática**

#### **3.5.1. Contextualização da atividade**

A atividade da Área de Matemática foi realizada no dia 11 de março de 2013, no 3.º ano, contando com a presença de 25 crianças.

A referida atividade consiste na resolução de um problema não-rotineiro de lógica, através de três passos, visto estar relacionada com uma aula da Área de Matemática que dei sobre o aye-aye. Em anexo exponho esta proposta de atividade (anexo 4).

#### **3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Identificação do valor das sementes: neste parâmetro pretende-se que as crianças observem a primeira balança e identifiquem o valor das sementes.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Descubra quanto valem as sementes
- Não descubra quanto valem as sementes

Identificação do valor das mangas: neste parâmetro, espera-se que a criança substitua as sementes pelo que elas valem e descubra quanto valem as mangas.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Descubra quanto vale a manga
- Não descubra quanto vale a manga

Resolução do problema: neste parâmetro, estima-se que a criança descubra quantas mangas teria de colocar na terceira balança.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Descubra quantas mangas tem de colocar na terceira balança
- Não descubra quantas mangas tem de colocar na terceira balança

De seguida, transcreve-se o quadro 20 referente às cotações atribuídas à atividade de Matemática.

Quadro 20 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 4

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação do valor das sementes	1.1 Descobre quanto valem as sementes	3	3
	1.2 Não descobre quanto valem as sementes	0	
2. Identificação do valor das mangas	2.1 Descobre quanto vale a manga	3	3
	2.2 Não descobre quanto vale a manga	0	
3. Resolução do problema	3.1 Descobre quantas mangas tem de colocar na terceira balança	4	4
	3.2 Não descobre quantas mangas tem de colocar na terceira balança	0	
Total			10

### 3.5.3. Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área de Matemática.

Quadro 21 – Grelha de avaliação da atividade de Matemática

Parâmetros Alunos	1. Identificação do valor das sementes	2. Identificação do valor das mangas	3. Resolução do problema	Total
A	3	0	0	3
B	0	0	0	0
C	0	0	0	0
D	3	0	0	3
E	3	0	0	3
F	3	3	4	10
G	3	3	0	6
H	3	0	0	3
I	3	0	0	3
J	3	0	0	3
K	0	0	0	0
L	0	0	0	0
M	0	0	0	0
N	3	0	0	3
O	3	0	0	3
P	3	0	0	3
Q	0	3	0	3
R	3	3	0	6
S	0	0	0	0
T	3	3	0	6
U	0	0	0	0
V	3	0	0	3
W	0	0	0	0
X	3	0	0	3
Y	3	0	0	3
Média aritmética				2,68



### 3.5.4. Descrição da grelha de avaliação

Neste dispositivo de avaliação, a média foi de dois pontos e sessenta e oito centésimas, ou seja, qualitativamente insere-se na categoria de Fraco. No geral as cotações atribuídas foram bastante negativas, tendo um aluno na categoria de Muito Bom, três alunos na categoria de Suficiente, treze alunos na categoria de Insuficiente e oito alunos na categoria de Fraco.

No parâmetro referente à identificação do valor das sementes, posso aferir que dezasseis alunos conseguiram descobrir quanto valiam as sementes e os restantes não conseguiram realizar esta descoberta. No parâmetro referente à identificação do valor das mangas, apenas cinco alunos conseguiram descobrir quanto valia a manga. No parâmetro referente à resolução do problema, apenas um aluno descobre quantas mangas tem de colocar na terceira balança.

### 3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico

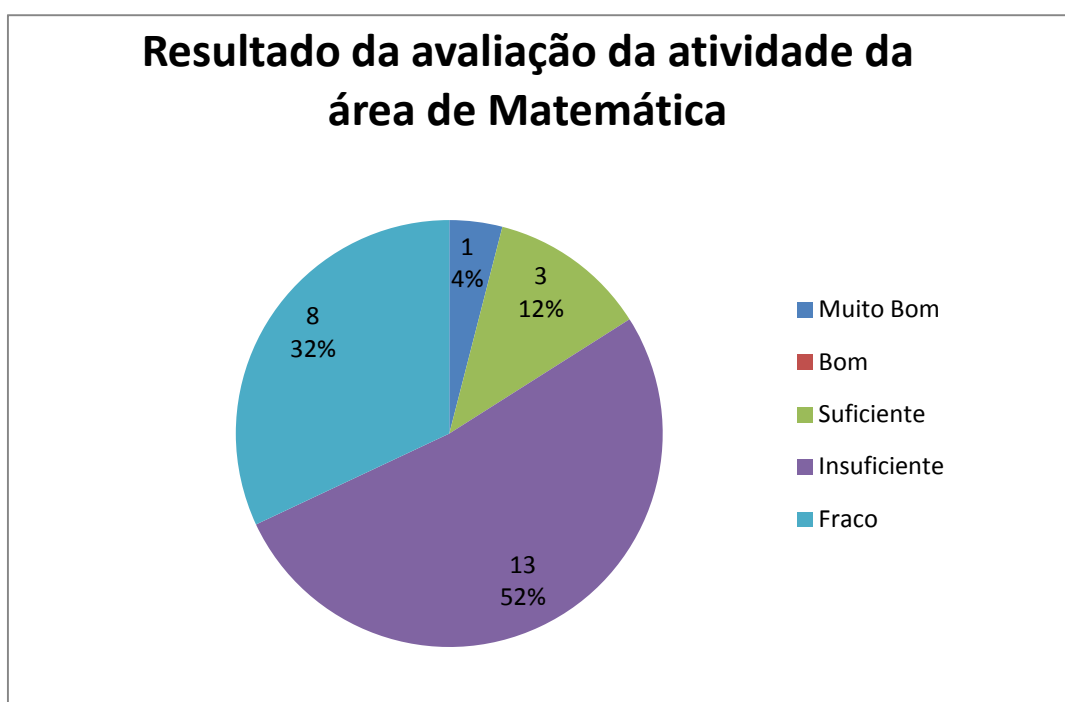


Figura 5 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Matemática

### 3.5.6. Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima apresentado, posso concluir que nesta proposta de atividade 32% dos alunos da turma, correspondente a oito alunos obtiveram Fraco, 52% dos alunos da turma, respeitante a treze alunos, obtiveram

Insuficiente, 12% dos alunos da turma, correspondente a três alunos, obtiveram Suficiente, nenhum aluno obteve Bom e os restantes 4%, ou seja, um aluno obteve a classificação de Muito Bom.

O objetivo desta avaliação assentou na investigação explícita do nível de interpretação de um problema não rotineiro e do desenvolvimento do raciocínio lógico.

Os resultados obtidos revelam que os alunos não têm o raciocínio lógico suficientemente desenvolvido para resolverem esta proposta de trabalho. Fui analisar os erros que as crianças deram. Astolfi (1997, citado por Perrenoud, 2000) "propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador de mecanismos de pensamento do aprendiz", e que o professor, "de início, deve interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, esforçar-se, não corrigi-los, proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los." (p.32)

Estes alunos estavam à espera que alguém os ajudasse a resolver a situação problemática, pois esperavam que eu lhes conduzisse o raciocínio, e assim conseguissem chegar à solução. Perante esta dificuldade das crianças, o professor tem o dever de verificar se "a comunicação não foi clara" ou se "a estratégia que está a seguir é desajustada para aquele grupo de alunos" uma vez que, "o professor (que assume aqui um papel de alguém que indaga, que investiga) encontrará assim mais facilmente o modo de ajudar esse aluno naquela dificuldade específica." (Cortesão, 1996, p.40) Concordando com este pensamento, fiz questão de dialogar com a professora titular da turma para que esta pudesse pensar em estratégias para ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades.

# Reflexão final

## 1. Considerações finais

O estágio profissional no qual se baseou este relatório decorreu ao longo dos anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013. Teve início no dia 26 de setembro de 2011 e terminou no dia 25 de janeiro de 2013.

A realização deste estágio constituiu uma etapa muito importante e relevante para a minha formação profissional, uma vez que permitiu uma articulação contínua e consciente entre a teoria e a prática. Segundo Pacheco (1995), o estágio é “prioritariamente um processo formativo, cujo contributo se situa na aquisição de um conhecimento prático e de conhecimentos relacionados com os alunos e com a escola.” (p.166) Peterson (2003) complementa esta informação, dizendo que a prática pedagógica é “um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional. Ela aproxima o aluno da realidade e permite-lhe aprender fazendo.” (p.67) Os professores vão construindo o seu conhecimento através da ação, ou seja, da prática pedagógica, uma vez que é aqui que se contextualizam as estratégias e as metodologias.

Um dos pontos mais positivos neste estágio profissional foi a oportunidade de poder contactar com todas as faixas etárias da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este contacto possibilitou-me observar que cada faixa etária tem um grau de maturação específico e que o professor tem de adequar as suas estratégias de ensino de acordo com este grau.

Tal como pude presenciar as várias faixas etárias, também observei a prática de muitos professores diferentes. Alarcão e Roldão (2008) referem que a observação é “um dos dispositivos de análises cujas potencialidades os alunos parecem descobrir. (...) Observação de si e dos outros, entre os quais se incluem os colegas, os orientadores” e os alunos. (p.29) Esta observação deu-me a possibilidade de refletir sobre práticas diferentes e decidir com quais me identifico, tendo como foco os meus futuros alunos. Segundo as mesmas autoras, “esta forma de aprendizagem é tanto mais rica, quanto mais diversificados forem os contextos em que se realiza, pelo efeito de amplificação proporcionado pela reflexão comparada.” (p.28)

É necessário compreender que aprender a ensinar é um processo que se desenrola ao longo da vida e durante o qual se descobrem a prática, a teoria e as atitudes próprias, tendo em conta que estas são influenciadas pelo conhecimento próprio, dos outros e dos contextos onde se realizam. Roldão (2009) afirma que “ser

professor passa, necessariamente, por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um interagir específico.” (p.11)

O facto de este estágio me dar a oportunidade de testar os meus conhecimentos ao lecionar diversas aulas, em áreas diferentes, programadas ou de surpresa, revelou-se bastante enriquecedor. A partir destas aulas desenvolvi, também, a minha capacidade de reflexão. Day (2001) afirma que “ser-se um aprendente adulto significa refletir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que estes são expressos.” (p.83) A capacidade de reflexão estabelece uma “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.” (Alarcão & Roldão, 2008, p.30)

Maluf (2008) afirma que a formação “é um processo que nunca tem fim. Não há limites para pesquisa, reflexões e leituras.” (p.43) O professor não consegue dominar uma gama infinita de saberes, mas cabe ao professor “o estabelecimento de uma atitude de permanente ponderação dos seus valores, dos seus saberes, das suas práticas, etc.” (p.44) Como afirmam Alarcão e Roldão (2008) este processo de construção profissional é “um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa.” (p.32) Por isso, considero pertinente salientar que é meu objetivo continuar a investigar e manter-me atualizada, tendo como alvo ajudar os meus futuros alunos a obter o sucesso.

## **2. Limitações**

Durante a realização deste relatório deparei-me com algumas limitações. A primeira que irei referir prende-se com a fundamentação teórica necessária para a elaboração do relatório. Por vezes, a inexistência de alguns livros, pelas mais variadas razões, na biblioteca da Escola Superior de Educação João de Deus, levaram-me a procurar outros lugares para realizar a minha pesquisa. Este facto não constitui apenas uma limitação, revela-se também um ponto positivo, uma vez que me permitiu conhecer outros autores. Ainda relativamente à fundamentação teórica, também considerei uma limitação o facto de por vezes não ter encontrado aquilo que necessitava para sustentar alguma ideia que considerava relevante.

A segunda limitação refere-se à falta de tempo para a realização do presente relatório. Este facto teve, na maioria das vezes, origem na minha falta de organização.

Considero que é importante aprender com os erros, sendo, portanto, um facto a ter em conta em futuros trabalhos.

A terceira limitação que saliento, refere-se às horas de estágio. Este era apenas realizado da parte da manhã. Assim, foi escassa a observação das áreas contempladas nos horários da tarde. No entanto, tendo isto em mente, solicitei a algumas professoras que lecionassem as áreas da tarde na parte da manhã, para que as pudesse observar, assim como me propus estagiar alguns dias da parte da tarde.

Por último, refiro a limitação do número de páginas que o relatório pode ter, uma vez que não consegui refletir sobre algumas análises, inferências e observações que gostaria de ter evidenciado.

### **3. Novas pesquisas**

Atualmente, a nossa sociedade, e especificamente a educação, está em constante mudança. Torna-se, por isso, essencial que os professores se mantenham atentos, reflexivos e investigativos.

O facto de estar, agora, a terminar uma fase profissional da minha vida, não quer dizer que termina a minha formação. Segundo Alarcão e Tavares (2003), esta formação tem de continuar, na chamada formação contínua, pois “a auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão.” (p.113) Assim, a reflexão não se limita à proporcionada por um supervisor. Esta tem de ser feita, permanentemente, por mim própria, individualmente e em conjunto com os meus futuros colegas de trabalho.

Mais especificamente, gostaria de continuar a investigar duas áreas. A primeira refere-se ao Mestrado de Supervisão Pedagógica, uma vez que esta área me desperta interesse, pois sinto necessidade de continuar a investigar no sentido de ser uma professora reflexiva, assim como de poder aprofundar os meus conhecimentos relativos à supervisão pedagógica. A segunda refere-se ao Mestrado de Promoção e Mediação da Leitura, uma vez que esta área exerce sobre mim um grande fascínio e me suscita a vontade de continuar a investigar nesta direção.

## Referências bibliográficas

Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério de Educação.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alexandre, F. e Diogo, J. (1990). *Didáctica da geografia: contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Almeida, J. M. (2009). *A dinâmica dos actores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projecto educativo comum do agrupamento de escolas – um estudo de caso múltiplo*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Almeida, R. (1994). *Teatro na escola*. Viseu: Tipografia Ocidental.

Alsina, Â. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Amaral, M., Moreira, M., e Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão*. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Amorim, T. A. (1995). *Encontros de teatro na escola: História de um movimento*. Porto: Porto Editora.
- Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições Asa.
- Antunes, C. (1998). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. São Paulo: Editora Vozes.
- Antunes, C. (2004). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições Asa.
- Antunes, C. (2008). *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. São Paulo: Editora Vozes.
- Aranão, I. V. D. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo: Papyrus.
- Araújo, M. R. (1988). *A estrada fascinante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Azeiteiro, U. M., Nicolau, P. B. e Vicente L. (2003). *Complementos de biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baptista, M. I. M. (2006). *Educação alimentar em meio escolar: referencial para uma oferta alimentar saudável*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. e Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e orientação: objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, A. T. C. P. S. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em portugal: Uma prática educativa na escola superior de educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Branco, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Brissiaud, R. (1989). *Como as crianças aprendem a calcular*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cachapuz, A., Praia, J. e Estrela, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carita, A. e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula: como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Porto: Areal Editores
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. e Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Condemarín, M. e Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança do 1 aos 5 anos* (5.ª edição). Lisboa: A esfera dos livros.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos* (6.ª edição). Lisboa: A esfera dos livros.
- Cortesão, L. (1996). *Avaliação formativa – que desafios?*. Porto: Edições Asa.
- Cuenca, F. e Rodao, F. (1988). *Como desenvolver a psicomotricidade na criança*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.



Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro de 2012.

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro de 2010.

Durão, R. L. S. (2010). *Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de acolhimento e integração*. Tese de Mestrado inédita. Escola Superior de Educação João de Deus, Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério de Educação.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, C. A. (2007). *Avaliação no quotidiano de sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. e Simão, A. M. (2009) (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Fourez, G. (Coor.), (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das letras.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goulart, I. B. (org.) (1998). *A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Petrópolis: Editora Vozes.

Guedes, C. C. e Moreno, J. (2002). *Guião para professores “a escola vai ao museu”*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto: Edições Asa.

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jacinto, M. (2003) *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério de Educação.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.

Jesus, J. M. S. (2002). *Educação e movimento: livro de apoio*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Jonassen, D. H. (2000). *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

L'Hospitalier, Y. (2001). *Enigmas e jogos lógicos: resolução e construção*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.

Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (2008). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editorial Pedagógica e Universitária Ltda.

Magalhães, V. F. (2008) *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In O. Sousa e A. Cardoso (Ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED.

Maluf, A. C. M. (2008). *Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas*. São Paulo: Editora Vozes.

Manique, A. P. e Proença, M. C. (1994). *Didáctica da história: património e história local*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2001) *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. e Couceiro, F. (2006). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Lisboa: Ministério de Educação.

- Marujo, H. Á. e Neto, L. M. (2004). *Optimismo e esperança na educação: fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.
- Matos, J. M. e Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montessori, M. (s.d.). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, L. M. A. (1993). *O ensino da aritmética: perspectiva construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, J. H. B. (1993). *Inteligência e aprendizagem: funcionamento e disfuncionamento*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, M. C. (2002). *Manual de higiene e segurança na escola*. Braga: União Europeia.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, H. (s.d.). *Portugal: património cultural popular 1*. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pais, A. e Monteiro, M. (1996). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, É. (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?*. São Paulo: Artmed editora.

- Perdigão, A. e Pinto, A. S. (2009). *Guia dos direitos da criança*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Pérez, M. e López, E. (1999). *Aprendizaje y curriculum: didáctica sócio-cognitiva aplicada*. Madrid: Editorial Eos.
- Pérez, M. R. (s.d.). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem-ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pérez, M. R. e López, E. D. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O., Guimarães, H.M. e Levy T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história: questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quina, I. P. (1991). *Crescer com a criança*. Lisboa: Direcção-Geral da Família.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D. e Atalaia, L. (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Recasens, M. (1989). *Como estimular a expressão oral na aula: actividades de percepção e de memória auditiva e visual. Gesto, voz e jogos teatrais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Faculdade de Ciências da Educação. Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos D. R., Boccardo, L. e Razera, J. C. C. (2009) Uma experiência lúdica no ensino de ciências sobre os insetos. *Revista Ibero-Americana de Educação.*, 50/7, pp. 1-3.
- Serrazina, L. (org.) (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. e Matos, J. M. (1996). *O geoplano na sala de aula*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério de Educação.

- Smole, K. C. S. (1996). *A matemática na educação infantil – a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sousa, Ó. (1993). *Música, psicologia e aprendizagem*. Santarém: Projecto Museológico sobre Educação e Infância.
- Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão de arte infantil*. Lisboa: Livros horizonte.
- Távora, L. (Coord.) (2010). *Uma viagem pelos direitos da criança...com que fios se tece...com que fios se vai tecendo...* Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narces S. A.
- The Internacional Save the Children Aliance (2000). *Children´s rights: equal rights?: diversity, difference and the issue of discrimination*. Londres: Save the Children.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- VanCleave, J. (1993). *Astronomia para jovens*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- VanCleave, J. (1994). *Biologia para jovens*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Varela, C. M. R. C. (2009). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das ciências naturais: um estudo sobre representações de professores e alunos do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. e Assis, A. (2008). *Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro*. In J. A. Pacheco (Org.). Organização curricular portuguesa. Porto: Porto Editora.

Vieira, A. I. e Sá, M. T. M. (1998). *Experiências inovadoras no ensino: parcerias educativas*. In Práticas pedagógicas, 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Wolfe, P. (2004). *A importância do cérebro: da investigação à prática na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da educação infantil* (2.<sup>a</sup> ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **Anexos**





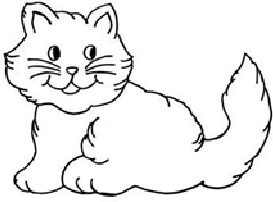
**Anexo 1 – Dispositivo de Avaliação do Domínio da Matemática  
– Grupo dos 4 anos**



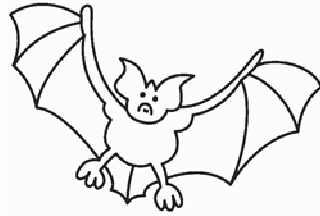
**Anexo 2 – Dispositivo de Avaliação da Área de Conhecimento  
do Mundo – Grupo dos 5 anos**

## Dispositivo de Avaliação da Área do Conhecimento do Mundo

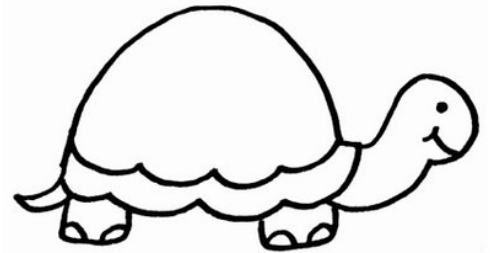
1. Pinta de azul os mamíferos, de amarelos as aves, de verde os peixes, de vermelho os répteis e de castanho os insetos.
2. Preenche os espaços com as vogais corretas.



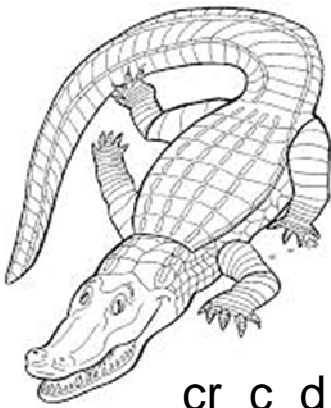
g\_t\_



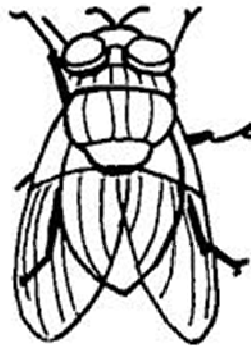
m\_rc\_g\_



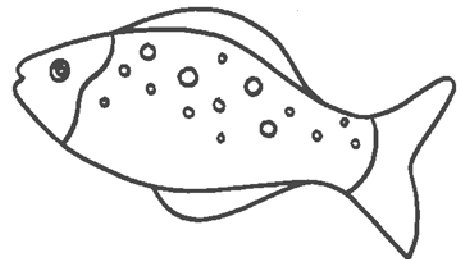
t\_rt\_r\_g\_



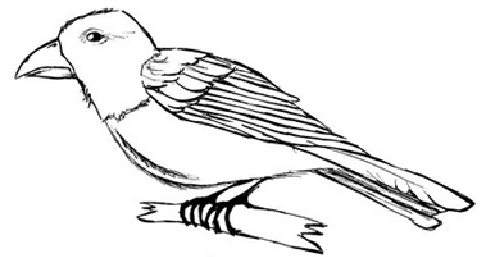
cr\_c\_d\_l\_



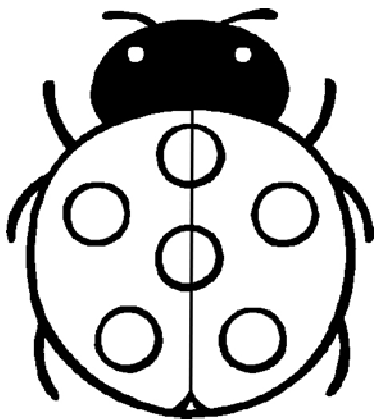
m\_sc\_



p\_\_x\_



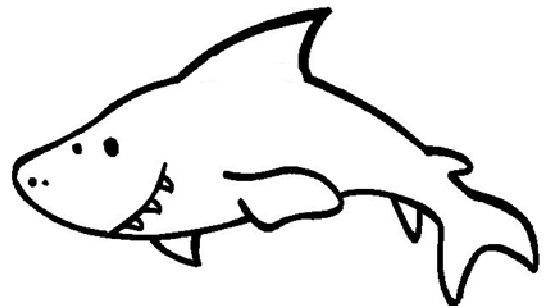
p\_ss\_r\_



j\_\_n\_nh\_



\_gu\_a



t\_b\_r\_\_

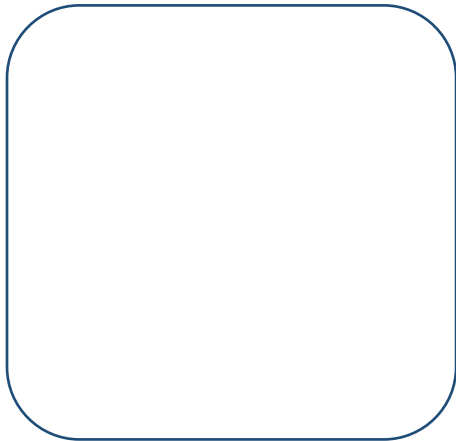
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Anexo 3 – Dispositivo de Avaliação da Área de Português – 2.º  
ano de escolaridade**

## Dispositivo de Avaliação da Área de Língua Portuguesa

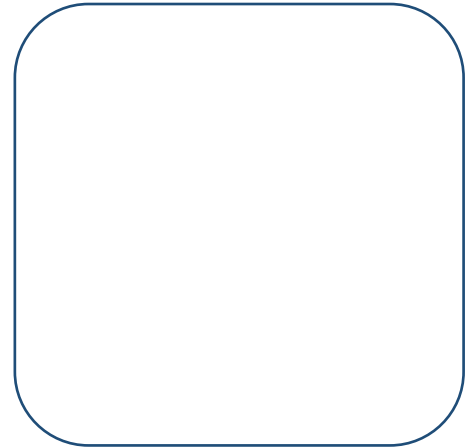
1. Reescreve, corretamente, os nomes dentro dos respectivos retângulos.

### Nomes próprios



Porto      ouriço  
                 tabuleiro  
livro  
                 Joana  
gato  
                 Gonçalves  
Espanha

### Nomes comuns



2. Assinala, com uma cruz, o grupo em que todas as palavras são nomes comuns coletivos.

*esquadra  
leão  
Fernanda  
passarada  
orquestra  
pássaro*

*bando  
matilha  
ninhada  
ramo  
cacho  
tulipa*

*gado  
bando  
exército  
cardume  
turma  
multidão*

3. Escreve o significado de cada nome comum coletivo.

Cardume - \_\_\_\_\_ Rebanho - \_\_\_\_\_ Alcateia - \_\_\_\_\_

Bando - \_\_\_\_\_ Constelação - \_\_\_\_\_ Enxame - \_\_\_\_\_

Exército - \_\_\_\_\_ Cáfila - \_\_\_\_\_ Frota - \_\_\_\_\_

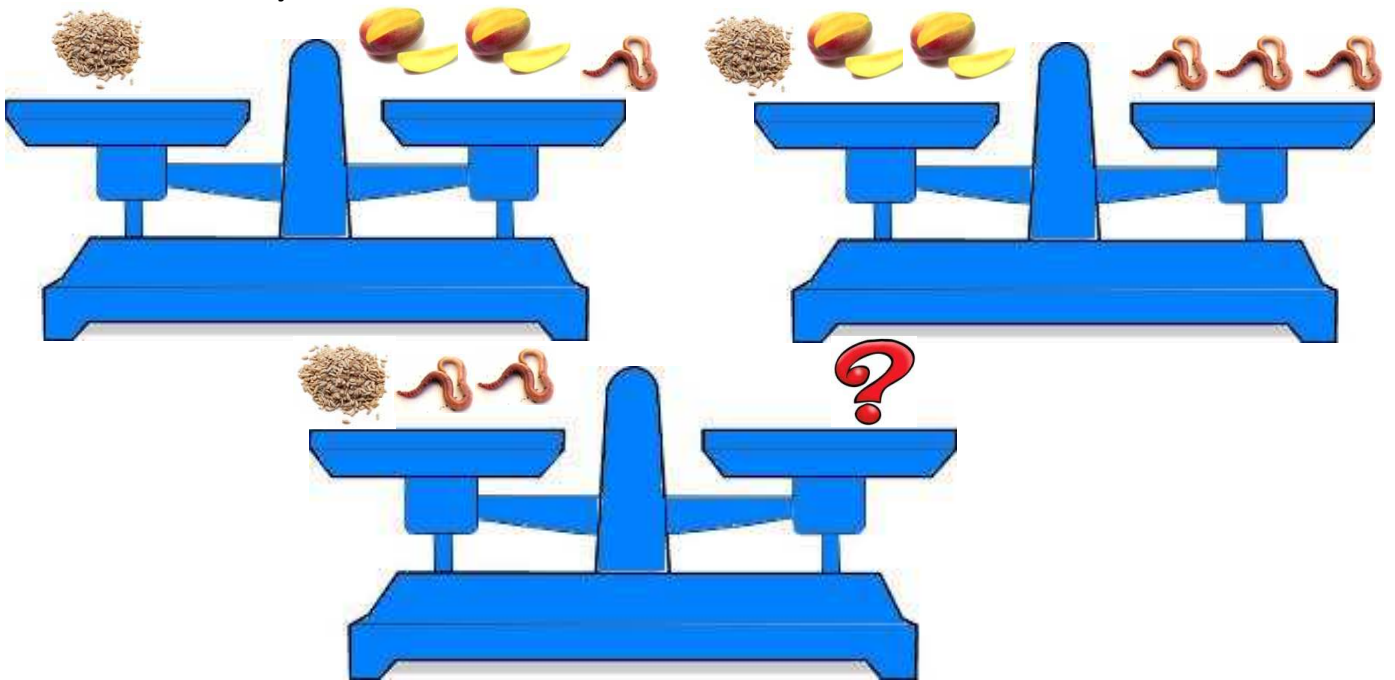
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Anexo 4 – Dispositivo de Avaliação da Área de Matemática – 3.º  
ano de escolaridade**



## Dispositivo de Avaliação da Área de Matemática

1. A organização ambiental que protege os animais em vias de extinção juntou vários alimentos para dar aos aye-ayes. Mas acharam que só seria justo, se todos recebessem a mesma quantidade de comida. Assim, usaram três balanças para pesar os alimentos. Sabendo que todas as balanças teriam que estar equilibradas, quantas mangas teriam de colocar na terceira balança?



1º passo: Descobrir quanto valem as sementes.

2º passo: Substituir as sementes pelo que elas valem e descobrir quanto vale a manga.

3º passo: Descobrir quantas mangas teriam de colocar na 3ª balança.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_