

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

Maria José Miranda Garcia André

Lisboa, junho de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico
Estágio profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Maria José Miranda Garcia André

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

Lisboa, junho de 2013

Agradecimentos

A realização deste relatório exigiu um grande esforço pessoal em que o empenho, a dedicação e a abdicção estiveram sempre presentes.

Agradeço, primeiramente, ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, diretor da Escola Superior de Educação e presidente dos Jardins-escola João de Deus, como figura institucional.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, pela disponibilidade e orientação que me forneceu neste relatório. Aprecio-a como pessoa e professora, pois ao longo do percurso académico conversou comigo sobre aspectos pessoais e profissionais. Tentei mudar o que me sugeriu e pediu.

Os meus agradecimentos à equipa de prática pedagógica que, a nível prático, me ajudou a crescer e a perceber as minhas limitações.

Os meus sinceros agradecimentos a toda equipa, da Escola Superior de Educação João de Deus, pessoal docente e não docente que me facultou o apoio que necessitei durante os anos de licenciatura. Ao professor Doutor José de Almeida, agradeço toda a ajuda e paciência que demonstrou ao longo deste ano de mestrado, com as suas objetivas informações e esclarecimentos.

Agradeço, ainda às minhas colegas de estágio profissional que partilharam experiências e vivências de prática profissional e do quotidiano escolar mostrando-se disponíveis quando precisei.

Por fim, agradeço aos meus familiares e amigos que me apoiaram e ajudaram durante todo o curso.

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| 1. Identificação do local de estágio | 3 |
| 2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional..... | 3 |
| 3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional | 4 |
| 4. Identificação do grupo de estágio | 4 |
| 5. Metodologia utilizada..... | 4 |
| 6. Pertinência do estágio profissional..... | 7 |
| 7. Cronograma..... | 8 |
| Capítulo 1 – Relatos Diários | 9 |
| 1.1. 1. ^a Secção | 11 |
| 1.1.1. Caracterização da turma..... | 11 |
| 1.1.2. Caracterização do espaço | 12 |
| 1.1.3. Rotinas | 12 |
| 1.1.4. Horário | 13 |
| 1.1.5. Relatos Diários | 14 |
| 1.2. 2. ^a Secção | 30 |
| 1.2.1. Caracterização da turma..... | 31 |
| 1.2.2. Caracterização do espaço | 31 |
| 1.2.3. Rotinas | 31 |
| 1.2.4. Horário | 32 |
| 1.2.5. Relatos Diários | 33 |
| 1.3. 3. ^a Secção | 50 |
| 1.3.1. Caracterização da turma..... | 50 |
| 1.3.2. Caracterização do espaço | 51 |
| 1.3.3. Rotinas | 51 |
| 1.3.4. Horário | 52 |
| 1.3.5. Relatos Diários | 53 |
| Seminário de contacto com a Realidade Educativa nos Jardins-Escola..... | 72 |
| 1.4. 4. ^a Secção | 73 |
| 1.4.1. Caracterização da turma..... | 73 |
| 1.4.2. Caracterização do espaço | 74 |
| 1.4.3. Rotinas | 74 |
| 1.4.4. Horário | 75 |
| 1.4.5. Relatos Diários | 75 |
| 1.5. 5. ^a Secção | 88 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| 1.5.1. | Caracterização da turma..... | 89 |
| 1.5.2. | Caracterização do espaço..... | 89 |
| 1.5.3. | Rotinas..... | 89 |
| 1.5.4. | Horário..... | 90 |
| 1.5.5. | Relatos diários..... | 91 |
| 1.6. | 6. ^a Secção..... | 107 |
| 1.6.1. | Caracterização da turma..... | 107 |
| 1.6.2. | Caracterização do espaço..... | 108 |
| 1.6.3. | Rotinas..... | 108 |
| 1.6.4. | Horário..... | 108 |
| 1.6.5. | Relatos Diários..... | 109 |
| 1.7. | 7. ^a Secção..... | 123 |
| 1.7.1. | Caracterização da turma..... | 123 |
| 1.7.2. | Caracterização do espaço..... | 124 |
| 1.7.3. | Rotinas..... | 124 |
| 1.7.4. | Horário..... | 124 |
| 1.7.5. | Relatos Diários..... | 125 |
| Capítulo 2 – | Planificações..... | 138 |
| 2. | Descrição do capítulo..... | 140 |
| 2.1. | Fundamentação teórica sobre as planificações..... | 140 |
| 2.2. | Planificações em quadro..... | 144 |
| 2.2.1. | Planificação do Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita – Grupo dos 3 anos..... | 145 |
| 2.2.2. | Planificação do Domínio da Matemática – Grupo dos 4 anos..... | 148 |
| 2.2.3. | Planificação da área curricular de Estudo do meio – 1.º ano de escolaridade..... | 150 |
| 2.2.4. | Planificação da área curricular de Matemática – 2.º ano de escolaridade..... | 152 |
| Capítulo 3 – | Dispositivos de avaliação..... | 154 |
| 3. | Descrição do capítulo..... | 156 |
| 3.1. | Fundamentação teórica..... | 156 |
| 3.2. | Avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo..... | 160 |
| 3.2.1. | Contextualização..... | 160 |
| 3.2.2. | Descrição de parâmetros e critérios de avaliação..... | 160 |
| 3.2.3. | Grelha de avaliação..... | 161 |
| 3.2.4. | Descrição da grelha..... | 162 |
| 3.2.5. | Apresentação dos resultados em gráfico circular..... | 162 |
| 3.2.6. | Análise do gráfico..... | 163 |

| | |
|---|-----|
| 3.3. Avaliação da atividade do domínio da Abordagem oral e abordagem à escrita – Grupo dos 5 anos. 163 | |
| 3.3.1. Contextualização | 163 |
| 3.3.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação..... | 163 |
| 3.3.3. Grelha de avaliação | 165 |
| 3.3.4. Descrição da grelha | 166 |
| 3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular | 167 |
| 3.3.6. Análise do gráfico | 167 |
| 3.4. Avaliação da atividade de Língua Portuguesa – 1.º ano de Escolaridade..... | 168 |
| 3.4.1. Contextualização | 168 |
| 3.4.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação..... | 168 |
| 3.4.3. Grelha de avaliação | 170 |
| 3.4.4. Descrição da grelha | 171 |
| 3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular | 171 |
| 3.4.6. Análise do Gráfico | 172 |
| 3.5. Avaliação da atividade de Matemática – 4.º ano de escolaridade | 172 |
| 3.5.1. Contextualização | 172 |
| 3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação..... | 172 |
| 3.5.3. Grelha de avaliação | 174 |
| 3.5.4. Descrição da grelha | 175 |
| 3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular | 176 |
| 3.5.6. Análise do gráfico | 176 |
| Reflexão Final | 178 |
| 1. Considerações Finais..... | 180 |
| 2. Limitações | 181 |
| 3. Novas pesquisas | 182 |
| Referências Bibliográficas | 184 |
| Webgrafia..... | 197 |
| Anexos | 198 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – cronograma com os vários momentos de estágio | 8 |
| Quadro 2 – Horário da sala do grupo dos 3 anos..... | 14 |
| Quadro 3 – Horário do grupo dos 4 anos | 32 |
| Quadro 4 – Horário do grupo dos 5 anos..... | 52 |
| Quadro 5 – Horário do 1.º ano de escolaridade | 75 |
| Quadro 6 – Horário do 2.º ano de escolaridade | 90 |
| Quadro 7 – Horário de 4.º ano de escolaridade | 108 |
| Quadro 8 – Horário do 3.º ano de escolaridade | 124 |
| Quadro 9 – Exemplo de uma planificação baseada no modelo T de aprendizagem | 142 |
| Quadro 10 – Planificação realizada na sala do grupo dos 3 anos | 144 |
| Quadro 11 – Planificação realizada na sala do grupo dos 4 anos | 147 |
| Quadro 12 – Planificação referente ao 1.º ano de escolaridade | 149 |
| Quadro 13 – Planificação referente ao 2.º ano de escolaridade | 151 |
| Quadro 14 – Parâmetros e Critérios da atividade da área de Conhecimento do Mundo | 159 |
| Quadro 15 – Grelha de avaliação da atividade da área do Conhecimento do Mundo | 160 |
| Quadro 16 – Parâmetros e critérios da atividade do domínio de linguagem oral e abordagem à escrita | 163 |
| Quadro 17 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita | 164 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 18 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade de Língua Portuguesa | |
| | 168 |
| Quadro 19 – Grelha de avaliação da atividade de Língua Portuguesa | 169 |
| Quadro 20 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade de Matemática | 172 |
| Quadro 21 – Grelha de avaliação referente à área de Matemática | 173 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Sala do grupo dos 3 anos | 12 |
| Figura 2 – Gráfico alusivo aos resultados da atividade da área de Conhecimento do Mundo | 161 |
| Figura 3 – Gráfico alusivo aos resultados da atividade de abordagem oral e abordagem à escrita | 166 |
| Figura 4 – Gráfico alusivo aos resultados da atividade de Língua Portuguesa | 170 |
| Figura 5 – Gráfico alusivo aos resultados da atividade da área de Matemática | 175 |

Introdução

1. Identificação do local de estágio

Este trabalho foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional I, II e III, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação.

Este estágio decorreu no período compreendido entre o dia 26 de setembro de 2011 e o dia 22 de janeiro de 2013, no Jardim-Escola, cronologicamente nas salas do Grupo dos 3 anos , Grupo dos 4 anos , Grupo dos 5 anos , 1.º ano A, 2.º ano , 4.º ano e 3º ano.

O jardim-escola em questão situa-se em Lisboa, perto do mercado. Alguns marcos de referência na zona, para além do mercado, existem ainda a PSP, uma igreja e uma escola pública.

A nível organizacional, o jardim-escola possui no seu interior doze salas, uma cantina, um refeitório, uma biblioteca, um salão e uma sala de informática.

2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional

O seguinte relatório de estágio profissional está dividido em três capítulos, no entanto antes dos capítulos serem iniciados irá ser apresentada uma breve introdução a este trabalho no qual estarão identificados uma série de elementos, tais como, a identificação do local de estágio, a descrição da estrutura deste relatório, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio e ainda a duração e cronologia do mesmo.

No capítulo 1 serão apresentadas sete secções referentes às diferentes salas por onde passei durante o tempo de estágio, em cada secção irei fazer relatos diários seguidos de inferências fundamentadas segundo as práticas observadas.

O capítulo 2 destina-se com as planificações de algumas aulas dadas no Ensino do pré-escolar contendo os diferentes domínios que lecionei, bem como estratégias e as devidas inferências fundamentadas cientificamente.

Posteriormente, o capítulo 3 abordará os dispositivos de avaliação utilizados no Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico ao longo do estágio englobando as três áreas. A última parte deste relatório refere-se à reflexão sobre o mesmo e o futuro.

Este relatório possui ainda uma lista de referências bibliográficas utilizadas na sua elaboração, sendo que todos os documentos utilizados para elaborar a fundamentação estarão presentes neste espaço.

3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional

A elaboração deste trabalho constitui a última parte de um trabalho desenvolvido ao longo de algum tempo, sendo este necessário para a finalização do Mestrado e para a certificação para ser possível exercer a profissão de docente referente a este mestrado.

Para além deste ponto, fundamental para um trabalho futuro, este relatório implica uma série de vertentes, entre elas está investigar, observar e conseguir ter a capacidade de defender nos alguns pontos de vista. Esta capacidade é fundamental para o nosso futuro, visto que como futuros professores, temos de saber justificar e fundamentar pontos de vista relacionados com os nossos alunos e com as nossas metodologias.

Por fim, o relatório ajudou ainda a tirar algumas dúvidas sobre determinadas metodologias e, ainda, a criar uma síntese do que foi este ano de mestrado.

4. Identificação do grupo de estágio

O grupo de estágio era composto por duas colegas, Joana e Mafalda. A primeira acima denominada integra a minha turma e fazia todos os dias estágio profissional comigo, a segunda, visto ser de uma turma do pós-laboral estava presente apenas às sextas-feiras durante todo o dia. Ambas a frequentar, tal como eu, o Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Estar integrado num grupo de estágio é extremamente importante, pois torna-se primeiramente mais fácil trabalhar em equipa e podemos refletir em conjunto sobre algumas práticas que observamos e que utilizamos.

5. Metodologia utilizada

A metodologia utilizada para a realização do presente relatório de estágio tem como base uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) “ Em educação, a investigação qualitativa

é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.(Guba, 1978; Wolf, 1978a).”(p.17). Se o relatório se baseia neste tipo de investigação significa então que o “investigador”, ou seja, eu, estive presente nos momentos “naturais” da criança.

Carateriza-se a investigação qualitativa por cinco características. A primeira característica refere-se ao facto de estarmos presentes durante períodos de tempo alargados com os observados, neste caso as crianças. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “ *na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.(...)*. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.” (pp. 47-48). A segunda característica desta caraterização, narra a forma como os resultados desta investigação são reportados, os mesmos autores referem que “*a investigação qualitativa é descritiva. Os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números.*” (p.48).

A terceira característica reporta para o facto de o investigador se preocupar mais com o processo e com os motivos da sua investigação e não, exclusivamente, com os resultados finais. Os mesmos autores afirmam que os “*investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.*” (p.49)

Posteriormente, deparamo-nos com a quarta característica que remete para o facto de na investigação qualitativa o estudo ser formado sem que se saibam resultados ou hipóteses. Esse mesmo estudo vai-se construindo consoante a recolha de dados e o tempo que o investigador passa com o observado, consoante a opinião dos autores já referidos, “*os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...)* Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e do passar de tempo com os sujeitos” (p.50).

Por último, mas não menos importante, insere-se o quinto ponto que nos diz que um investigador qualitativo não se preocupa apenas com os resultados, interessa-lhe também as razões dos intervenientes fazerem certas escolhas ou escolherem certos caminhos. Os mesmos autores afirmam que no quinto ponto, “*o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (...)* Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber «aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem» (Psathas, 1973)” (pp. 50-51).

Na investigação qualitativa é importante referir que uma das formas de recolha de dados é a observação que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992):

engloba o conjunto de 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. (...) A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para testar, por outro. (p.157)

Existem dois tipos de observação a direta e a participante. A observação direta significa que a pessoa que faz o estudo vai à “fonte” para retirar as suas próprias conclusões segundo os autores acima referidos a “observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação.” (p. 165). Existe ainda como já foi referido, outro tipo de observação que é a participante, ou como é referido por Lüdke e André (2008), “observador como participante”, em que o investigador se dá a conhecer aos seus observados e os mesmos conhecem a razão da sua presença. Citando os autores acima referidos explicam que o observador como participante tem “ (...) um papel em que a identidade do pesquisador e os objectivos do estudo são revelados desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação do grupo.” (p.29)

Insera-se, ainda, neste relatório outro método da investigação qualitativa sendo este a análise documental que, segundo Caulley (1981) (citado por Lüdke e André, 2008), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” Estes documentos encontram-se nos capítulos da avaliação e da planificação, e ainda na caracterização de turma e nos horários das turmas.

A análise documental ou de dados, é composta por três passos diferentes Miles e Huberman (1984) (citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994), definem estes três passos por “ (...) a redução dos dados, a sua apresentação/organização e a interpretação das conclusões.” (p.107), que passarei a explicar.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) definem redução de dados citando os mesmos autores, “como o processo «de selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação» do material compilado. (...) a redução dos dados na investigação qualitativa é uma operação contínua, «que vai do momento em que é determinado um campo de observação até à fase em que se decide aplicar um sistema de codificação e proceder a resumos» (Miles e Humerman, 1984, p. 23)” (p. 109).

O segundo passo referido como apresentação/organização dos dados, segundo os mesmos autores anteriormente referidos “(...) reclamam numerosas operações que giram em torno do conceito de *tratamento* dos dados” (p. 117). Tendo então a necessidade de definir o que estes autores entendem por *tratamentos*, ao fazerem esta definição citam outra autora, Van der Maren (1987), que nos diz:

“O tratamento dos dados está relativamente formalizado: quer se trabalhe com dados qualitativos quer com quantitativos, (...) trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar, ou decompor em factores para, por último, apresentar as relações, ou estruturas daí resultante. Em suma, o tratamento consiste sobretudo em condensações e representações, operações que só se podem levar a cabo mediante certos modelos já relativamente confirmados e delimitados pelas possibilidades das máquinas que utilizamos para esse fim (Van der Maren, 1987, pp. 48 e 49)”.

Concluindo assim que este segundo ponto se refere a um tratamento dos dados adquiridos pelo investigador.

O terceiro, e último ponto, destina-se, como já foi referido anteriormente, à interpretação e à verificação das conclusões, designado pelos mesmos autores, pois esta “componente da análise consiste na atribuição de *significado* aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos. Trata-se de «extrair significados a partir de uma apresentação - síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições» (Miles e Huberman, 1984, p.24.)” (p. 122).

Concluo este ponto da metodologia referindo que todo o relatório foi elaborado, consoante as normas APA (American Psychological Association), devido a terem sido estas que foram adotadas para a sua construção.

6. Pertinência do estágio profissional

Desde o primeiro ano de licenciatura que nos é permitido um estágio em que contactamos intrinsecamente com os alunos e com as metodologias que os professores utilizam e que adequam aos seus alunos. Tal como enuncia Formosinho (2001) (citado por Severino 2007, pp. 40/41), onde salienta que a prática pedagógica é uma componente curricular da formação “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

É ainda nestes momentos em que estamos nas salas a estagiar que podemos atuar e envolvermos no processo de docência, como defende Alarcão (1996) “ o estágio deverá ser um momento em que os estagiários atuem e se envolvam ativamente no processo de desenvolvimento”(p.108). Para que futuros docentes possam desenvolver “novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir, e de equacionar problemas”(p.25). É necessário vivenciarmos este processo de

estagiar e de sermos estagiários para podermos desenvolver tudo aquilo a que nos propomos fazer num futuro próximo.

7. Cronograma

O estágio profissional (I, II e III) decorreu no período de 26 de setembro de 2011 a 25 de março de 2013, com uma carga semanal de 12 horas divididas em três dias da semana, sendo eles segunda-feira, terça-feira e sexta-feira. Todos os dias o estágio era de manhã.

O estágio dividiu-se em momentos de observação e momentos em que lecionávamos as aulas solicitadas pelas professoras ou coordenadoras de estágio, estes momentos dividiam-se em três aulas: surpresa, aulas programadas e aulas assistidas.

No quadro 1 estarão diferenciados todos estes momentos.

Quadro 1 – Cronograma com os vários momentos de estágio.

| Estágio Profissional | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|--|
| Grupo dos 3 anos | Grupo dos 4 anos | Grupo dos 5 anos | 1.º ano | 2.º ano | 4.º ano | 3.º ano |
| Duração: 27 de setembro a 4 de novembro | Duração: 7 de novembro a 16 de dezembro | Duração: 2 de janeiro a 10 de fevereiro | Duração: 5 de março a 27 de abril | Duração: 30 de abril a 22 de junho | Duração: 27 de setembro a 16 de novembro | Duração: 19 de novembro a 25 de janeiro |
| 2011 | | 2012 | | | | 2012/2013 |

Capítulo 1 – Relatos Diários

Este capítulo destina-se à narração dos momentos de estágio que realizei durante o mestrado de Educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste capítulo a divisão é feita por secções, sendo que cada secção corresponde a um período de estágio, por exemplo, a 1.ª secção equivale ao primeiro período de estágio, e assim sucessivamente.

Para além das narrações feitas, denominadas por relatos diários, encontram-se também inferências fundamentadas para cada dia.

As secções dividem-se em vários sub-tópicos tais como, caracterização da turma, caracterização do espaço, horários, rotinas e relatos diários.

1.1. 1.ª Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de estágio de 27 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011, realizado no jardim-escola em Lisboa.

Este momento de estágio decorreu na sala do grupo dos 3 anos, referente às crianças na faixa etária dos 3 anos.

1.1.1. Caracterização da turma

Durante o primeiro período de estágio, estive no grupo dos 3 anos. A turma é composta por 28 alunos, dos quais dez são raparigas e dezoito são rapazes. Nesta sala existem dois pares de gémeos, ambos rapazes.

A turma, no geral, é calma e participativa, tendo, como é normal, alguns elementos um pouco mais agitados. Esta informação foi facultada pela educadora da sala.

1.1.2. Caracterização do espaço

A sala está dividida em dois, sendo que todo o grupo dos 3 anos está naquela sala dividida apenas por uma estante com as gavetas dos alunos.

Na figura 1 seguinte mostra-se a sala dividida em duas grandes zonas: o tapete e as mesas.



Figura 1 – Sala grupo dos 3 anos.

Perto do tapete existe uma estante com livros e alguns armários com material da sala. Existem duas grandes janelas desse lado da sala, e uma porta por onde, após as nove e meia, os pais podem deixar os alunos. As mesas estão no centro da sala, e estão dispostas como se vê na figura 1. Na parede perto da porta de entrada encontram-se os cabides onde os alunos colocam as malas e os casacos. Na parede do lado direito, quando se entra na sala, encontramos mais duas janelas grandes, a secretária da professora e uma zona para as crianças brincarem.

Quando os meninos vão dormir a sesta, após o almoço, as mesas são retiradas e colocadas as camas com a saca pendurada na cadeira que se encontra à frente da cama.

1.1.3. Rotinas

Cordeiro (2008) afirma que “é essencial criar rotinas, porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização. Saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro e tranquilizar, porque a seguir ao A vem o B, e por aí fora.”. (p. 286)

Segundo o autor acima referido, também no jardim-escola as rotinas são feitas de forma a que os alunos criem hábitos e regras a seguir.

O acolhimento do grupo dos 3 anos é feito no salão onde se encontram mais dois bibes, o grupo dos 4 anos e o grupo dos 5 anos. Na roda, os meninos fazem jogos ou as educadoras contam histórias até às nove horas da manhã, depois do grupo dos 5 anos ir para as suas salas as educadoras dos outros dois bibes colocam os meninos em roda, ficando os meninos do grupo dos 3 anos por dentro da roda, e os do grupo dos 4 anos por fora. Até por volta das nove horas e trinta minutos os alunos, com a ajuda das educadoras, cantam algumas canções fazendo gestos para acompanhar.

Quando saem da roda, os alunos do grupo dos 3 anos dirigem-se à casa de banho. Depois das primeiras atividades, por volta das onze horas, as professoras distribuem um pequeno reforço alimentar por aluno, colocam-lhes os chapéus e os alunos com as respetivas educadoras dirigem-se para o recreio onde permanecem até às onze e meia.

Quando vêm para dentro da sala, dirigem-se de novo à casa de banho onde lavam as mãos para irem almoçar. Antes de entrarem no refeitório colocam os babetes e esperam que as educadoras chamem (os meninos entram e só depois as meninas ou vice versa).

Depois do almoço os alunos do grupo dos 3 anos preparam-se para ir fazer a sesta, voltam à casa de banho lavam as mãos e a boca e dirigem-se para a sala.

Ao chegarem ao pé da sua cama, descalçam os sapatos (de preferência sozinhos) e retiraram-lhes o bibe, preparando-se assim para dormir.

1.1.4. Horário

No quadro 2 observa-se o horário do grupo dos 3 anos. As crianças têm à segunda-feira e à sexta-feira educação física podendo ter também a atividade de cerâmica, por volta das dez horas. No resto dos dias fazem atividades com a educadora. Segundo o que observei a educadora tentava explorar num dia o domínio da matemática, noutra dia a área do conhecimento do mundo.

Quadro 2 – Horário da sala do Grupo dos 3 anos

| Dias/Horas | 2.º feira | 3.º feira | 4.º feira | 5.º feira | 6.º feira |
|-------------|---|------------------------------|------------------------|-----------------------|--|
| 9h00/ 9h30 | partilha de saberes | Acolhimento/ canções de roda | | partilha de saberes | Acolhimento/ canções da roda |
| 9h30/10h00 | Área de projecto: estimulação à leitura | | | Música | Área de projeto: estimulação à leitura |
| 10h00/10h30 | Educação do Movimento | Conhecimento do mundo | Iniciação à matemática | conhecimento do mundo | Iniciação à matemática |
| 10h30/11h00 | partilha de saberes | proposta de trabalho | | proposta de trabalho | educação do movimento |
| 11h00/11h30 | Recreio | | | | |
| 11h30/12h00 | Higiene | | | | |
| 12h00/12h30 | Almoço | | | | |
| 12h30/14h30 | recreio/ hora da sesta | | | | |
| 14h30/15h00 | Higiene | | | | |
| 15h00/16h00 | atividade de arte plástica | | | | |
| 16h00/16h20 | Higiene | | | | |
| 16h20/17h00 | lanche saída | | | | |

Nota: O horário da educação física difere consoante o outro grupos dos 3 anos. De três em três semanas os alunos têm cerâmica e educação física.

1.1.5. Relatos Diários

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

Neste dia comecei com uma reunião no ginásio dos olivais, onde a diretora do jardim-escola, falou um pouco de como iria ser este novo início.

A professora iniciou a aula, como faz normalmente, contando a história “o rato Renato não queria dormir”. A leitura foi efetuada no tapete da sala, onde os alunos se sentaram. Quando a história acabou a educadora colocou um pouco de música, e os alunos dançaram ao som da mesma.

Após ter contado a história, a educadora explorou a cor com o 1.º dom de Fröbel, usando a bola amarela, associando-a à cor do bibe dos alunos. Explicou-lhes também os conceitos de transparente e opaco, falando ainda sobre a madeira, material de que é feita a caixa do 1ºdom, recorrendo ao desenho de uma árvore no quadro.

Inferências/Fundamentação teórica:

O papel do educador/professor é alargar o conhecimento dos seus alunos, como referem Hohmann e Weikart (2009) que afirmam: “os adultos dão toda a sua atenção aos interesses das crianças firmemente convencidos que aquilo que interessa a uma criança é a chave para a sua aprendizagem” (p.85) e não há nada melhor para despertar a atenção de uma criança que uma história. Todos os dias a educadora da sala começa com estimulação à leitura fazendo com que os seus alunos entrem no mundo do imaginário e que, ao mesmo tempo, tenham uma relação positiva com a escrita e com a leitura, como defende Mata (2008): “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta actividade” (p.79) despertando, assim, o interesse das crianças para serem leitores ativos.

Também o facto de entrarem no mundo imaginário é deveras importante pois a criança precisa de se sentir segura e de ter criatividade para poder “viver a história”. Desta forma o educador que conta o conto deve tentar, segundo Traça (1992), ser “familiar o encantamento produzido pela narração de histórias, que se traduz numa descompressão da atmosfera da aula, no estabelecer duma confiança mútua, no criar de laços, no aumento progressivo no hábito de concentração e da capacidade da atenção”(p.136), desenvolvendo assim outras capacidades inerentes à leitura do conto, assim como a concentração, a atenção, a criatividade e a imaginação.

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

Por volta das nove e meia da manhã, os alunos foram com a educadora, fazer uma volta à escola, fazendo o reconhecimento do espaço.

Quando voltaram para a sala dividiram-se: metade da turma foi para a cerâmica, enquanto o resto da turma fez um desenho em que demonstrava o que viram da sua escola. Este desenho foi posteriormente, legendado pelas estagiárias consoante o que as crianças tinham desenhado.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Penso ser relevante fundamentar a importância do desenho e do reconhecimento do espaço que envolve as crianças. Começando pela importância do desenho refere Stern que “a criança adquire facilmente, os seus meios de expressão, e, logo que os adquire, emprega-os para traduzir a sua visão da melhor maneira e não na visão do adulto” (p.28). Nesta atividade, as crianças desenharam a escola da maneira como a viam e não orientada pela educadora da sala, desta forma, após as crianças

fazerem os seus desenhos, estes foram legendados de forma a que as crianças exprimissem oralmente o que tinham desenhado, segundo o autor acima referido “(...) não podemos ignorar esta linguagem. Não que a queiramos interpretar (transcrever à luz do comum o que deve permanecer propriedade privada da criança), mas devemos saber qual é essa linguagem e de que elementos se compõe, (...)” (p.60).

A criança precisa de se sentir segura e confiante, saber onde se situam os locais na escola para que desta forma se sinta envolvida no ambiente escola para que se sinta ligada emocionalmente a este local onde passa grande parte do seu dia, segundo Magistretti (1963):

Este acontecimento representa uma importante modificação na sua vida, porque, mediante ele, vê alarga-se notavelmente o campo de suas experiências, de que começam a fazer parte, agora, o caminho da escola, as outras casas, o mundo comercial, os meios de transporte, as outras crianças e pessoas adultas. Trata-se de experiências fascinantes e estimulantes, favorecidas ainda pelo fato de que, nesta idade, a criança encontra-se numa fase de relativo equilíbrio fisiológico e psicológico e suporta relativamente as primeiras separações da mãe e do lar. (pp. 35-36)

Em suma, é necessário que a criança se sinta segura na escola, para que isto aconteça é necessário que a própria educadora estimule esse sentido de segurança e confiança.

Segunda-feira, 3 de Outubro de 2011

Os alunos foram, connosco (estagiárias), para o ginásio onde cantaram em roda e fizeram jogos. A educadora contou a história da “*Lagarta comilona*”, falando de alguns aspetos de que o livro tratava, como por exemplo o sentido do número.

No primeiro dia de ginástica as crianças trabalharem com arcos fazendo uma série de exercícios.

Inferências/Fundamentação teórica:

Neste momento de estágio refiro a importância da educação física no jardim-de-infância. Como forma de iniciar este tópico, explico o que significa psicomotricidade em que é importante que o professor tenha em atenção a faixa etária que está a lecionar. Segundo Martínez, García e Montoro (1988):

cuando hablamos de Psicomotricidad estamos considerando primordialmente la globalidad del ser humano. Esta globalidad del niño manifestada por su acción que le liga emocionalmente al mundo, debe ser comprendida como el estrecho vínculo existente entre su estructura somática y su estructura afectiva y cognitiva.(p.13)

A educadora elaborou esta aula, trabalhando com arcos, este material exige uma série de competências por parte das crianças. Numa primeira fase os exercícios feitos com este material, têm de ajudar as crianças a obter as capacidades básicas, como por exemplo, saber como segurar no arco, saltar para dentro e para fora do arco, andar com o arco ao lado, fazendo-o rodar, etc, (estes foram alguns dos exercícios feitos nesta aula), são estas capacidades equilíbrio, noção espacial, precisão óculo-motora, noção de direcionalidade.

Existem movimentos fundamentais aquando falamos da educação física para crianças, como refere Borges (1987). Estes movimentos “são um aperfeiçoamento da fase dos movimentos rudimentares, representam o tempo (período), no qual as crianças estão envolvidas, ativamente, na experimentação e exploração das suas capacidades motoras” (p.39). É necessário que nas aulas de Educação para o movimento a criança desenvolva certas competências necessárias nesta fase.

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

A educadora explorou os dias da semana, no seguimento da história que tinha contado no dia anterior.

De seguida os alunos sentaram-se nos seus lugares e fizeram um trabalho de expressão plástica em que tinham de pintar um espaço limitado e utilizar a técnica da colagem na copa da árvore.

Inferências/Fundamentação teórica:

Quando falamos de uma história ou conto, temos tendência para trabalhar apenas a estimulação à leitura, essencialmente nesta fase. No entanto a educadora da sala contou a história da “*Lagarta comilona*” de forma a poder trabalhar os dias da semana com os alunos. A esta situação chamamos interdisciplinaridade. Maingain e Dufour (2008) defendem que:

No discurso pedagógico, a interdisciplinaridade é, geralmente, concebida como uma prática de interconexão das disciplinas. Ela põe em obra processos de aprendizagem integradores e visa a aquisição de **saberes estruturados, transferíveis e actualizações na acção.** (...) Transplantando para o terreno escolar, o processo interdisciplinar, no sentido em que o entendemos, visa precisamente desenvolver, nos alunos, **aptidão para representar uma problemática**, recorrendo, consoante os casos, a diversos pontos de vista, a diversas experiências de vida ou a diversas disciplinas. (pp.74-75)

É bastante importante, um educador/professor ter a capacidade de partir de um determinado conteúdo, trabalhar outra área tendo em conta dois factores o: cognitivo e o metodológico. Segundo os autores acima referidos:

A interdisciplinaridade escolar visa, pois, a elaboração de uma representação fundada já não em critérios próprios de uma disciplina particular, mas em critérios negociados **em função de um projecto teórico e por vezes prático**. Nesta perspectiva, as matérias já não são mobilizadas segundo os seus objectivos próprios: elas estão ao serviço de uma representação interdisciplinar, ligada ao «objecto» tratado. Em situação escola, na maior parte dos casos, a intenção educativa de um trabalho interdisciplinar é dupla, simultaneamente **cognitiva e metodológica**. (p.77)

Para além de interdisciplinaridade, a educadora decidiu, ainda, utilizar um livro em que pudesse ser trabalhado outro conteúdo de outra área curricular, sendo esta o conhecimento do mundo.

Sexta-feira, 7 de Outubro de 2011

Nesta manhã os alunos trabalharam a figura humana, montando uma maquete de um menino, desenhando olhos, boca, nariz, sobrancelhas e pestanas, explorando depois em expressão plástica a evolução da representação da figura humana.

A educadora recorreu à cópia de um grafismo, ou seja, a professora desenhou no quadro o que seria “ a minha mãe” e os alunos tinham de copiar consoante o que a educadora tinha desenhado.

Inferências/Fundamentação teórica:

Penso ser importante referir, neste dia, o facto de a educadora ter leccionado uma aula referente à área de conhecimento do mundo. Esta aula consistiu no desenho e explicação da cara e partes do corpo.

Os alunos já tinham construído a maquete referente à menina com a orientação da professora, e, neste dia, completaram a do menino, colocando olhos, boca, nariz, sobrancelhas, pestanas e cabelo, sem ajuda. Segundo Pereira (2002):

Caberá ao professor um papel determinante no que respeita a tentar perceber o que a criança já é capaz de fazer, o que já sabe, e, em seguida desafiar a criança com novas tarefas e novas metas, guiando-a e orientando-a de forma a que ela seja capaz de conseguir alcança-las ou realizá-las. (p.74).

Neste momento, e segundo a autora, a educadora não chegou a “ desafiar com tarefas novas” no entanto, conseguiu entender quais os alunos que não tinham adquirido o que ser “capaz de fazer, o que já sabe”.

Um dos alunos perguntou à educadora porque é que a maquete da menina não tinha o órgão sexual masculino. A educadora explicou então a diferença entre um género e outro. Segundo o ministério da saúde (2002), esta “actividade permitir-lhe-á, ao conversar com os alunos, caracterizar o nível dos seus conhecimentos, os seus focos de interesse e o vocabulário que utilizam.”(p.23). Concordo com o autor acima referido, quando este afirma que esta seria uma boa altura para abordar o tema das “diferenças anatómicas” explicando aos alunos a diferença entre os rapazes e as raparigas, “mostrando ilustrações”, visto ser uma dúvida que os alunos tinham.

Para depois explorar estes novos conceitos a professora desenhou no quadro a figura humana e explicou aos alunos que gostaria que desenhassem a sua mãe, e que não se podiam esquecer de todas as partes constituintes da nossa cara, consolidando, assim, a matéria lecionada.

Segunda-feira, 10 de Outubro de 2011

Os alunos começaram o dia com domínio da matemática, explorando o 1º dom de Fröbel. Utilizaram todas as cores e duas caixas uma com as bolas normais e outra com as bolas maiores, associando assim as cores umas às outras colocando, posteriormente, as bolas em cima das mesas, entre dois meninos.

Inferências/Fundamentação teórica:

Deste muito cedo que as bases, relativamente a qualquer domínio, sejam bem trabalhadas para que mais tarde não existam problemas de aprendizagem. Um desses domínios é o da matemática.

O 1.º dom de Fröbel e a sua utilização vem ao encontro da importância do jogo. Segundo Abbagnano e Visalberghi (1981):

Esta livre actividade, que é a conquista de habilidade e de conhecimento, é para Fröbel um jogo. Através do jogo a criança põe-se em relação concreta com o mundo, realiza livremente algumas daquelas coligações com a natureza que exprimem a divina unidade do real. Mas o desenvolvimento mais característico da metodologia de Fröbel deu-se certamente quando realizou de improviso a intuição de que o material primitivo do jogo infantil devia ser constituído por aquelas mesmas formas primigénias em que pensava serem expressas as forças universais. (p.578).

Neste dia a educadora utilizou o 1.º dom Fröbel, utilizando duas caixas uma com bolas mais pequenas e outra com bolas maiores, desta forma as crianças poderiam desenvolver algumas das capacidades inerentes a este material. Segundo Caldeira (2009) uma das capacidades/destrezas que se desenvolvem com este material, e que a educadora desenvolveu com os alunos, designa-se por “distinguir cores” pois as crianças à medida que a educadora foi mostrando as bolas ia perguntando as respetivas cores, fazendo a correspondência.

Outra das capacidades/destrezas que a educadora proporcionou aos seus alunos neste dia foi a de “relacionar, pois à medida que as bolas saíam das caixas os alunos tinham de encontrar um objeto da mesma cor que a bola e colocar a bola pequena, por exemplo, amarela junto à bola maior da mesma cor, o que é defendido por Caldeira (2009)

Terça-feira, 11 de Outubro de 2011

Nesta manhã a aula foi dada por mim, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, explorei a história “*O nabo gigante*”.

Na área de conhecimento do mundo, lecionei uma aula sobre o paladar, utilizando vários alimentos para que os alunos provassem os diferentes sabores, como o doce, o salgado e o ácido, diferenciando ainda o quente e o frio. Mostrei depois uma língua grande para poder falar das papilas gustativas.

No domínio da matemática utilizei elementos da história, anteriormente contada, para trabalhar contagens, com a ajuda de palhinhas explorando o sentido do número.

Inferências/Fundamentação teórica:

Penso que esta aula foi conseguida visto que os alunos estavam atentos e participativos durante o decorrer da mesma.

Na aula de domínio da linguagem oral e abordagem à escrita contei uma história denominada “*O nabo gigante*”, história essa que é rica em repetições. Segundo as orientações curriculares para a Educação pré-escolar (1997), defendem este tipo de livros com lengalengas, trava-línguas, adivinhas e poesia são consideradas “formas de expressão” permitindo” trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical” facilitando a “clareza da articulação” podendo “ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (p.67).

Para poder trabalhar melhor o livro e para que os alunos pudessem repetir os animais sem se esquecerem de nenhum, levei imagens. Estas, a meu ver, eram demasiado pequenas e ao invés de serem colocadas num plano vertical para que todos vissem foram colocadas num plano horizontal. Para Spodek e Saracho (1998) “ as fotos devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter excesso de detalhes, para que elas se possam concentrar no que é importante” (p. 335).

Em suma, no pré-escolar é bastante importante trabalharmos o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, pois quanto à linguagem oral é da competência do educador criar condições para que, segundo as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador (...) constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p. 66).

Não se pretende que ache uma introdução, a esta idade, “formal e “clássica” à leitura e à escrita” no entanto, segundo as mesmas orientações, “ a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (p. 69).

Sexta-feira, 14 de Outubro de 2011

A minha colega de estágio, deu uma aula surpresa de domínio da linguagem oral e abordagem à escrita utilizando o livro “*Pequeno azul e pequeno amarelo*”, dando a noção da cor verde.

No seguimento da aula os alunos fizeram um trabalho de expressão plástica onde misturaram as cores primárias de forma a resultar a cor verde e preencheram uma imagem com dedadas, onde, posteriormente, foi colada uma palhinha na zona da escova de dentes.

Inferências/Fundamentação teórica:

As orientações curriculares da Educação Pré-Escolar prevêm que, seja da responsabilidade do educador, três áreas de conteúdo as quais “constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.” (p.14). Uma dessas áreas é a de expressão/comunicação a qual compreende três domínios; um deles o domínio das expressões (dramática, plástica e musical).

Nesta manhã de estágio a minha colega fez uma estimulação à leitura utilizando o livro “*Pequeno azul e pequeno amarelo*”. Depois de fazer a estimulação à leitura utilizou esse mesmo livro para fazer leccionar uma aula de expressão plástica, sobre a modificação e mistura de cores sensibilizando os alunos para a existência de cores primárias e secundárias,

O domínio das expressões pretende demonstrar às crianças diferentes formas de expressão que implica “diversificar as situações e experiências de aprendizagem” para que a criança vá conhecendo o mundo à sua volta e o seu próprio corpo utilizando diversos materiais e técnicas.

Foi utilizado também neste trabalho a técnica da digitinta, a qual se utiliza para pintar com os dedos ou com as mãos para que a impressão digital se note no desenho (esta técnica foi também

utilizada para fazer um placard para colocar na sala), desta forma, tal como já foi referido, a criança utiliza o seu corpo para conhecer o mundo. Dizem, ainda, as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar que “ (...) o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa” (p.61).

Penso que nesta atividade, o desenho, foi educativo pois, os alunos ajudaram a misturar as cores e verificaram que as duas cores juntas (azul e amarelo) formavam o verde para de seguida, utilizarem uma técnica de pintura para fazerem uma proposta de consolidação da matéria.

Segunda-feira, 17 de Outubro de 2011

Nesta manhã fui eu quem iniciou a aula, lendo uma história aos alunos intitulado *lavar, esfregar e limpar*, sobre a higiene corporal, para que depois fosse possível à educadora prosseguir com este tema, aula que a minha colega de estágio acabou por lecionar no dia dezoito do mesmo mês.

Em seguida a educadora explorou os blocos lógicos dando apenas a noção de tamanho, pedindo aos alunos que colocassem as peças por baixo das mesas, ao lado da cadeira.

Inferências/Fundamentação teórica:

Nesta manhã a educadora utilizou o material estruturado blocos lógicos para explorar noções como um dos atributos (o tamanho). Segundo Cunha e Nascimento (2005), este material favorece “ o desenvolvimento do pensamento lógico; a aquisição de conceitos; desenvolvimento da linguagem; a classificação; a conceituação das formas geométricas, associação de atributos; a formação de conjuntos, e a manipulação de semelhanças e diferenças” (p. 36).

Penso, no entanto, que para os alunos de três anos trabalhar neste material com tantos objetivos é um pouco difícil, por isso a educadora preferiu apenas falar sobre um atributo. Os alunos encontraram logo mais diferenças tais como, a cor, a forma e a espessura, ainda que o objetivo da educadora fosse o de relacionar tamanhos. Segundo Caldeira (2009) o “ material que vai ser posto à disposição da criança para efeitos de ordenamento lógico deve ser escolhido com cuidado. Interessa que os objectos que ela observa e manipula se distingam uns dos outros por critérios facilmente detectáveis (...).” (p.364). Desta forma quando a educadora pede que os alunos encontrem uma peça maior que aquela que ela própria tem na mão, é necessário que a educadora explique porque é que uma é maior que outra e como é que os alunos podem ver esta diferença.

A educadora fez jogos para desenvolver as noções espaço-temporais, ou seja, pediu que os alunos colocassem uma peça entre dois alunos, ao lado de outro aluno, etc. No entanto chegou a uma altura que a educadora colocou a peça em cima da mesa, pedindo a um dos alunos que descrevesse onde é que esta se encontrava. Mendes e Delgado (2008), a educadora desenvolveu nos seus alunos determinadas competências:

Assim, é importante que, no jardim-de-infância, sejam realizadas tarefas que envolvam a identificação do local onde se encontra determinado objecto, a descrição e identificação de caminhos e identificação e a análise da posição do objecto. Ao fazê-lo as crianças desenvolvem vocabulário específico e adequado a cada uma das situações, como: por cima, por baixo, à frente de, atrás de, entre, para a direita, para a esquerda, a seguir, virado para cima, virado para baixo, de lado, de frente, etc. (p. 11)

Em suma, as crianças têm de desenvolver este tipo de competências para que, seja possível, mais tarde, utiliza-las noutros conteúdos matemáticos.

Terça-feira, 18 de Outubro de 2011

Durante a manhã foi a minha colega de estágio quem deu aula, sentando os alunos nas cadeiras em semicírculo.

Na área de conhecimento do mundo trabalhou a higiene corporal, utilizando imagens e uma maquete de um menino a tomar banho.

No domínio da matemática a minha colega explorou as cores presentes no 1º dom de Fröbel, utilizando caixas de cores e objetos com as respetivas cores, pedindo aos alunos que fizessem a correspondência entre as cores dos objetos e das caixas, solicitando aos alunos que colocassem os objetos em locais específicos.

Inferências/Fundamentação teórica:

A minha colega de estágio leccionou a área de conhecimento do mundo e o domínio da matemática nesta manhã, utilizando materiais didáticos e apelativos para ambas as áreas, acabando por interligar, não só as matérias das duas áreas como o próprio material.

Falando um pouco, desses mesmos matérias, penso ser importante referir que as crianças, principalmente desta idade, aprender com os sentidos elas precisam de sentir, ver cheirar, provar e ouvir aquilo que as envolve, por isso penso ser importante levar objetos/materiais para que as crianças os explorem é da mesma opinião Hohmann e Weikart (2009) quando dizem que as crianças “ao explorarem os objectos, aprendem as relações que existem entre elas (...)” (p.37).

Na aula do domínio da matemática a minha colega colocou os alunos em semicírculo e colocou várias caixas de cores diferentes no centro, cores essas relativas ao do 1.º dom de Fröbel, esta metodologia de organização de sala de aula é, a meu ver, muito boa pois desta forma todos os alunos conseguem ver o que se está a fazer, de acordo com a Enciclopédia de Educação Infantil (1993), “no caso de exercícios com material de manipulação, será necessário que as crianças se coloquem de modo a que todas vejam os materiais ou objectos; para isso, uma distribuição circular, com os objectos colocados no centro” (p.790).

O objetivo deste material era que os alunos retirassem de um saco objetos referentes à higiene corporal, como por exemplo gel de banho, escova do cabelo, champô, esponja de lavar o corpo, etc., cada um destes objetos foram escolhidos devido às cores das caixas, ou seja, uma escova de cabelo azul tinha de ir para a caixa azul, fazendo assim exercícios de associação e dando noções espaço-temporais, pois a minha colega pedia sempre para os alunos colocarem o objeto em diversas posições, relativamente às caixas. Matos e Serrazina (1996) dizem que “ao dar aos alunos a oportunidade de experimentar a matematização através da manipulação de materiais não estamos apenas a fomentar a actividade lúdica, mas estamos principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstracto” (p.23).

Concluindo, é importante que as crianças possam manipular materiais concretos para que, ao longo dos anos, seja possível introduzir conteúdos mais abstratos.

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Durante esta manhã os alunos tiveram ginástica e cerâmica e, por isso, não estiveram na roda depois das nove da manhã. Ao entrarem na sala sentaram-se nos seus lugares para despirem o bibe e descalçarem os sapatos para calçarem as sapatilhas.

De seguida, fomos para a sala do grupo dos 4 anos onde assistimos a uma aula surpresa. Aquando o fim da aula, voltámos para a sala do grupo dos 3 anos onde ajudámos a professora a acabar um placard.

No final da manhã estivemos na sala do grupo dos 5 anos A com as orientadoras de estágio e as alunas estagiárias.

Inferências/Fundamentação teórica:

As rotinas são preciosas para uma idade tão tenra, visto que é a partir das rotinas que as crianças criam hábitos e que começam a interiorizar as regras que as evoluem. No grupo dos 3 anos

pude verificar que as crianças, mesmo sendo princípio do ano, sabiam que ao entrarem na aula tinham de despir o casaco e colocá-lo no seu cabide, as crianças já sabiam o que fazer sem ser preciso ninguém lhes dizer nada segundo Hohmann e Weikart (2009) “autonomia é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração (...)” (p. 66).

Nos dias de educação física as crianças sabiam que ao entrarem na sala, depois do acolhimento, descalçavam os sapatos, calçavam as sapatilhas, colocando os sapatos por baixo da sua cadeira e a saca da ginástica nas costas da mesma cadeira, e esperavam que alguém lhes desapertasse o bibe.

Estas pequenas rotinas que a educadora lhes proporcionar permitem que as crianças desenvolvem competências que ninguém lhes pode ensinar, como por exemplo a responsabilidade. Esta competência ou capacidade precisa de ser estimulada para que as crianças as desenvolvam e possam ser autónomas. Segundo Cordeiro (2008) a criança tem de desenvolver um aglomerado de aptidões para poder ser responsável. Tem que obter o “ respeito e solidariedade com os outros; respeito por si próprio, honestidade, integridade, defesa dos valores em que acredita, atuação segundo os valores em que se acredita, capacidade de sonhar e fantasiar, mas igualmente de entender a realidade e saber as limitações” (p.216). Para que a criança possa adquirir estas capacidades é necessário que pequenas tarefas, tal como descalçar e arrumar os sapatos, sejam implementadas para que, desta forma, a criança comece a ser responsável.

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

Os alunos entraram na sala às nove da manhã com o intuito de se prepararem para a educação física. Após terem sido vestidos, a professora pediu-me para, usando o material que já tinha preparado, fizesse a estimulação à leitura. Usei o livro intitulado por *um livro*, utilizando imagens grandes em kline.

Posteriormente, a professora leu um livro sobre o olfato e fez um jogo com os alunos, em que lhes tapava os olhos e eles tinham de adivinhar que alimento correspondia ao que estavam a cheirar.

Inferências/Fundamentação teórica:

Penso ser importante referir e explicar a forma como a educadora da sala desenvolveu a noção sobre o olfato, pois não foi uma aula como é habitual se ver. Nesta aula a professora optou por explicar aos alunos que existem diversos cheiros, fazendo com que os próprios sentissem que todos os cheiros são diferentes e que existem uns que podem ser agradáveis e outros não. Pediu ainda aos

alunos que à medida que tapavam os olhos e cheiravam um dos alimentos, conseguissem associar o seu cheiro ao seu respetivo nome.

Desta forma a educadora proporcionou aos alunos uma atividade lúdica, ou seja, através do jogo, para que eles aprendessem um conteúdo referente à área de conhecimento do mundo. Segundo Savater (2010), o jogo “é uma actividade fundamental de crianças e adultos, de todos os seres humanos: o seu carácter livre e, ao mesmo tempo, regado, simbólico, onde se conjugam a tradição e a inovação permanente, converte-o numa espécie de emblema total da nossa vida” (p.35).

Em suma, o jogo é uma forma lúdica de se aprender, forma esta que tem bastante aderência em qualquer idade e que cativa até aqueles que menos vontade têm ou mais dificuldade têm em estar atentos ou quietos.

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

Depois da roda, os alunos dirigiram-se para a sala e sentaram-se no tapete. A minha colega de estágio, contou uma história “*Beijinhos, beijinhos*”.

De seguida, os alunos sentaram-se nos seus lugares das mesas e a educadora começou por distribuir bocados de cortiça para que os alunos fizessem contagens e explorassem o material. A professora leu uma história sobre uma gotinha de água, explorando ao mesmo tempo a interpretação do texto relacionando-a com o domínio do conhecimento do mundo. À medida que ia contando a história os alunos iam retirando o mesmo número de elementos que a educadora dizia, como por exemplo, cinco gotinhas de água.

Inferências/Fundamentação teórica:

Penso ser importante referir a utilização de materiais não estruturados para as crianças seguirem o mesmo raciocínio da história que a professora contou. A utilização de materiais é deveras importante pois é desta forma que a criança, começa a ter noção do conceito do número e o facto de a criança poder fazer contagens e cálculos com materiais ajuda a desenvolver o seu raciocínio matemático. Para Castro e Rodrigues (2008), as “competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem” (p.29).

De acordo com os mesmos autores, “só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo necessidade de conhecer os termos de contagem oral e de relacionar os números” (p.17). Uma dessas oportunidades é a utilização de

histórias que envolvam contagens, que desenvolvam raciocínio lógico e o cálculo e que todos estes elementos possam ser trabalhados com material não estruturado.

Todo este trabalho pode ser complicado para crianças tão novas. Para além disto foi a primeira vez que estiveram sentados nas mesas, com material para cada um, tendo que ouvir a história e ir montando o raciocínio, calculando a quantidade pedida e contando o material para obterem essa mesma quantidade.

Muitas crianças tinham, ainda, dificuldade em contar pois saltavam algarismos na sequência ou não sabiam a própria ordem dos algarismos. Por isso é importante que a educadora tenha uma certa atenção para este acontecimento, pois se a criança não for capaz de contar também não vai ser capaz de calcular. Refere Lorenzato (2006), que a educadora deve ter alguns cuidados de relembrar como se conta para que não existam erros, sendo assim, este afirma:

Ao ensinar a contagem às crianças, é preciso lembrar que, atrás da simplicidade do processo, existem condições a serem obedecidas, quais sejam todos os elementos devem ser contados, nenhum elemento deve ser saltado ou esquecido e nenhum elemento deve ser contado mais de uma vez (p.35)

O facto de as crianças contarem, ajuda a que estas conheçam a ordem, de modo a perceberem a sequência dos números. No entanto, é também importante que a criança saiba que esta sequência tem um significado, ou seja, que aquele número representa a quantidade.

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

Começámos o dia a vestir os alunos para a Educação Física. De seguida a minha colega de estágio, que só estagia à sexta-feira, leu um livro sobre contagens.

Depois da abordagem oral, a educadora deu uma aula sobre a família, utilizando o projetor de opacos e bonecos, em que cada um representava um membro da família, como: o avô, a avó, o pai, a mãe, a filha, as irmãs gémeas o tio e a tia.

Posteriormente, a turma toda foi para a cerâmica onde exploraram a textura e forma do barro fazendo figuras. Após esta aula dirigiram-se, acompanhados, para o ginásio onde tiveram expressão físico-motora com arcos.

Inferências/Fundamentação teórica:

Todas as semanas os alunos do grupo dos 3 anos vão em grupos realizar uma atividade de cerâmica. As crianças não estão habituadas a esta forma de expressão plástica. Assim, é importante que as crianças explorem “diversos materiais e instrumentos” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: p.61).

Ao trabalharem com barro ou massa de moldar, as crianças estão a desenvolver a motricidade pois é um material que exige que modelem para representarem aquilo que pretendem. Ao mesmo tempo desenvolve a motricidade fina pois para se transformar a massa numa “imagem” é preciso atenção e ser metucioso. Tal como referem 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”(p.61) no entanto existem “códigos e instrumentos específicos” em cada um deles, que em conjunto desenvolvem as competências necessárias nas crianças.

A atividade de cerâmica desenvolve a noção de “tridimensionalidade, de texturas, dimensões, volumes e formas diferentes” permitindo também o conhecimento matemático. Desta forma as crianças estão, a trabalhar a área de expressão plástica e o domínio da matemática.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético.” (p.63). Muitas vezes os professores e as escolas esquecem-se que o desenvolvimento cognitivo, estético e emocional da criança não passa só nas três áreas, muitas vezes consideradas as mais importantes, mas também em todas as outras em que a criança se desenvolve.

Segunda-feira, 31 de outubro de 2011

Neste dia, apenas estive presente a educadora do grupo dos 3 anos, devido a questões de organização da escola. Estavam presentes cerca de trinta alunos.

Comecei por contar uma história “*Gonçalo o desastrado*”, cantando, posteriormente, duas canções “o coelho Alberto” e “o coelhinho branco”.

Depois disto os alunos sentaram-se nas mesas onde trabalharam com plasticina livremente. Após este trabalho foram distribuídas peças de lego para os alunos criarem construções em conjunto

com os colegas, enquanto recortávamos uns trabalhos que iriam ser utilizados mais tarde para fazer carimbagens de frutas.

Posteriormente, as crianças comeram as bolachas sentadas no tapete seguindo para o recreio, onde permaneceram mais tempo que o habitual.

Inferências/Fundamentação teórica:

Como já foi referido, devido a uma questão organizacional da escola, apenas uma das educadoras do grupo dos 3 anos esteve presente no jardim-escola, pois estavam em roulement. Consiste no seguinte: quando existem feriados ou festividades (natal, páscoa, carnaval e ano novo), as professoras/ educadoras vão-se revezando entre elas. Esta questão organizacional é referente à escola refere o decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, afirma que:

1 — As funções do pessoal docente são exercidas com responsabilidade profissional e autonomia técnica e científica, sem prejuízo do número seguinte. 2 — O docente desenvolve a sua actividade profissional de acordo com as orientações de política educativa e observando as exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor, bem como do projecto educativo da escola. (Artigo 35º, p.7036)

Com isto pretendo dizer, que o docente deve agir de acordo com a política da escola e se esta escola tem uma determinada organização, o pessoal docente deve agir de acordo com as normas da mesma escola ou agrupamento onde se insere.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

Começámos o dia levando os alunos para a sala. Esta encontrava-se previamente organizada para uma das colegas de estágio dar aula. Desta forma retirámos os bibes e os alunos colocavam-nos nos seus cabides, tiravam os sapatos e colocavam-nos por baixo do respetivo cabide.

De seguida o professor Paulo explorou com os alunos algumas músicas contando-lhes uma história e ensinando aos alunos algumas músicas de natal.

Mais tarde uma das minhas colegas de estágio começou a sua aula, iniciando-a com a área do conhecimento do mundo, com o tema “a família”. Utilizou, primeiramente, uns bonecos para fazer uma árvore genealógica e de seguida, pediu às crianças para fazerem uma árvore genealógica viva.

Passou depois para o domínio da matemática, utilizando um tapete com as cores do 1.º dom de Fröebel, dizendo que era um galinheiro e os alunos tinham de as colocar, pela ordem que a estagiária dissesse, e pela cor que as galinhas tinham. No final ofereceu a cada aluno um ovo doce.

Enquanto os alunos foram à Educação Física, nós ficámos na sala a fazer salame visto ser o nosso último dia neste bibe e preparámos esta surpresa.

Inferências/Fundamentação teórica:

Neste dia irei falar sobre a expressão musical, visto ter sido a única aula deste tipo observada neste bibe. Antes de mais penso ser relevante dizer o que é expressão musical. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) a expressão musical:

Assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons: (...), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros. (p.63-64)

Para além deste momento de expressão musical, existe ainda um momento no jardim-escola, em que em roda, os alunos acabam por explorar as cinco características do som “escutar, cantar, dançar, tocar e criar”. Para podermos fazer a ligação entre a roda e a hora de expressão musical disponível para estes alunos falaremos apenas de escutar e cantar.

Nesta aula os alunos ouviram o que o professor cantava e tinham de reproduzir aquilo que era cantado, visto ser um ensaio de músicas de natal para a festa.

O facto de as crianças cantarem, mesmo sendo apenas por repetição de uma música, e não de sons da natureza, desenvolve nas crianças alguma sensibilidade para a palavra e ainda os diferentes ritmos de música. Tal como referem as mesmas Orientações: “cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo” (p.64)

1.2. 2.ª Secção

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

Este momento de estágio decorreu na sala do grupo dos 4 anos..

1.2.1. Caracterização da turma

Segundo informações fornecidas pela educadora da sala, esta turma é composta por 28 alunos, sendo 17 do género masculino e 11 do género feminino. Todas estas crianças completarão 4 anos até dia 31 de dezembro.

A educadora afirma ainda que este grupo está bem integrado na dinâmica do jardim-escola, demonstrando, motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.2.2. Caracterização do espaço

Esta turma, tal como o outro grupo dos 4 anos, tem aulas no salão, onde as crianças de todo o pré-escolar se encontra para fazer o acolhimento da manhã. Cada turma, depois, divide-se para cada lado do salão.

A sala do grupo dos 4 anos, encontra-se perto da porta de entrada do jardim-escola. Normalmente, quando os alunos estão a falar do fim-de-semana ou a trabalhar em semicírculo sentam-se nos discos perto dos cabines, onde as crianças colocam os casacos na entrada.

Mais à frente, a educadora tem 4 mesas octogonais onde os alunos se sentam para trabalhar com materiais. Existe ainda um cantinho de leitura e um armário com o material dos alunos.

1.2.3. Rotinas

O grupo dos 4 anos, tal como todas as crianças do pré-escolar, encontram-se no salão antes das nove da manhã para que desta forma seja possível fazer o acolhimento. Depois das nove horas o acolhimento continua, no entanto as crianças fazem uma roda, ficando os mais pequenos dentro da roda e os mais velhos em volta deles, com o intuito de cantar canções e fazer os gestos das mesmas. Segundo Cordeiro (2012:370), o acolhimento é um momento que não deve “ser demasiado rígido” e que esta é uma forma de desenvolve mais a relação entre a escola e a família. Depois de os outros dois bibes se retirarem para as suas salas, o grupo dos 4 anos permanece mais um pouco a fazer jogos e a cantar canções.

Posteriormente a este momento, os alunos dirigem-se à casa de banho para cuidar da sua higiene. Por volta das dez horas e trinta as crianças vão para o recreio onde permanecem até ser hora de voltar a entrar. Quando voltam, fazem uma atividade orientada pela educadora e mais tarde vão

casa de banho a fim de lavar as mãos para irem almoçar. O almoço é servido a estes alunos ao meio dia.

À terça-feira os alunos do grupo dos 4 anos têm ginástica por volta das dez horas e trinta minutos, tendo por isso o recreio um pouco mais tarde, seguindo-se imediatamente após este o almoço, ao contrário do que acontece nos outros dias.

1.2.4. Horário

No quadro 3 encontra-se o horário referente à turma do grupo dos 4 anos, disponibilizado pela educadora da sala.

Quadro 3 – Horário do grupo dos 4 anos.

| Horas | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|--------------|---|--------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------------------------|
| 9h00 -09h30 | Acolhimento | | | | |
| 09h30 -10h00 | Iniciação à Matemática | | | | |
| 10h00-10h30 | Descobrir o que se sabe | Formação cívica | Grafismos | Formação Cívica | Trabalhos de grupo |
| 10h30-11h00 | Recreio | Ginástica | Recreio | Partilha de saberes | Recreio |
| 11h00-11h30 | Conhecimento do mundo | Recreio | Conhecimento do mundo | Ginástica | Conhecimento do mundo |
| 11h30-12h00 | Jogos de Roda/ Preparação para o almoço | | | | |
| 12h00-12h30 | Almoço | | | | |
| 12h30-14h00 | Recreio Orientado e Recreio Livre | | | | |
| 14h30-15h00 | Expressão Dramática | Estimulação à leitura | Expressão Plástica | Atividades gráficas | Descobertas dos pequenos cientistas |
| 15h00-15h30 | Área de projeto | Expressão Plástica | Jogos de mesa | | Estimulação à leitura |
| 15h30-16h00 | Dobragens | Atividades nos cantinhos | Picotagem | Jogos Tradicionais | Expressão Dramática |
| 16h00-16h25 | Lengalengas/ destrava línguas | Expressão Corporal | Biblioteca | Rimas/ Poesias | Reflexão semanal |
| 16h25-16h45 | Lanche | | | | |
| 16h45-17h00 | Despedida | | | | |

1.2.5. Relatos Diários

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

Este foi o primeiro dia de estágio no grupo dos 4 anos, no entanto e porque houve aulas surpresas, uma das quais à minha colega de estágio, voltámos ao grupo dos 3 anos.

Esta aula surpresa consistia na estimulação à leitura de um livro intitulado “Que dia tão bonito!”. Para além da minha colega de estágio também a estagiária do grupo dos 3 anos fez estimulação à leitura da mesma história.

Depois das aulas surpresa, assistimos à reunião sobre as mesmas.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Irei refletir um pouco sobre a prática pedagógica que me foi garantida desde o primeiro ano de licenciatura. Sendo uma professora em formação, acredito que a aprendizagem prática e teórica deve ser feita a partir da observação de diversos modelos, que depois podemos escolher. É necessário que exista inovação, mas deve haver uma passagem no crescimento pessoal e sem dúvida a prática pedagógica permite nos aprender. Para melhor se compreender o que pretendo dizer cito Serrazina (org.) (2002):

A principal opção deve basear-se na ideia de que tem de haver coerência entre o modelo de formação e o modelo didático. Como afirma García (1995), o professor que está a fazer formação de futuros professores deve «ensinar a ensinar ensinando». (P. 15)

A prática pedagógica permite as bases para a nossa vida profissional. Como afirma Perrenoud (1993) “não basta que uma peça de roupa esteja bem cortada, que tenha cores bonitas e um tecido agradável. É necessário que resista à lavagem.” (p.100) Com isto, o autor explica-nos que não basta sermos simpáticos, bonitos, ..., é também necessário, que aprendamos para além das bases, ou sejamos persistentes para podermos vir a ser ótimos professores.

É importante referir, a meu ver, que um bom professor estará preparado, para no final da sua formação, lecionar e trabalhar em qualquer escola, nas condições mais diversificadas que se possa imaginar. Segundo o mesmo autor acima referido:

Ser professor hoje em dia significa assim, simultaneamente, saber exercer a profissão em condições muito diversas, dos bairros residenciais aos subúrbios mais isolados, e mesmo aos bairros de lata; e saber fazer face a públicos muito heterogéneos em estabelecimentos de ensino, onde a segregação social não fez ainda o seu trabalho. (p.143)

A Escola Superior permite-nos estagiar durante uma semana em realidades educativas diferentes às que encontramos nos Jardins-escola João de Deus.

Terça-feira, 8 de novembro de 2011

A educadora iniciou o dia sentando os alunos nos discos, em semi círculo no chão. Desenhou no chão um círculo com o giz e colocou os blocos lógicos lá dentro. Depois foi perguntando as diferenças e à medida que os alunos iam respondendo ela desenhava também no chão os atributos deste material.

Desenhou uma tabela de dupla entrada em que na horizontal interessava as cores das peças e na vertical a sua forma. Numa primeira abordagem retirava as peças do conjunto e pedia a uma criança à escolha para colocar na tabela, depois dizia o sítio onde queria que a peça fosse colocada e a criança ia ao conjunto e tinha de reconhecer os atributos da peça pedida.

De seguida mudou os objetivos da tabela colocando na vertical algarismos indicando aos alunos quantas peças deveriam estar na horizontal manteve as cores.

Depois do recreio, os alunos dirigiram-se para a biblioteca onde a professora explorou o universo, falando dos planetas constituintes do sistema solar e do planeta terra.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Cada vez mais considero de extrema importância que a criança experiencie a matemática através dos materiais que pode manipular, pois desta forma ela própria está a comprovar e a compreender aquilo que a educadora lhe diz ser verdade, referem Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999):

O raciocínio informal e intuitivo deve ser privilegiado nos primeiros anos de escolaridade e sempre que um conceito se alarga, porque ajuda os alunos a atribuírem significado à matemática. Materiais manipuláveis e modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente. (P. 47)

Nesta aula a educadora, utilizou um material estruturado, os blocos lógicos para lecionar no domínio da matemática tabelas de dupla entrada com os seus alunos. As tabelas de dupla entrada permitem aos alunos criar padrões e perceber os atributos destas peças, com a ajuda dos materiais é possível que a criança descreva esses mesmos padrões entendendo assim, muitas matérias referentes a este domínio, seguindo a linha de pensamento dos autores acima referidos:

Nos primeiros anos de escolaridade os alunos podem criar padrões partindo de materiais que manipulam, em que se apercebem das relações existentes que descrevem e representam, usando esquema e desenhos. Estão, deste modo, a desenvolver o raciocínio analítico e espacial. (P. 56)

As tabelas de dupla entrada são uma ótima forma de a criança sintetizar e agrupar os seus conhecimentos, neste caso, acerca deste mesmo material e das suas características, esta aula ajudou, ainda, os alunos a receberem e cumprirem noções espaço-temporais.

Segundo Dienes (citado por Caldeira, 2009) falando sobre um pouco da história referente aos blocos lógicos:

Este material deve-se a Wiliam Hull e foi experimentado em Adelaide (Austrália) no decorrer dos anos 1962 – 1964. É conhecido como Blocos Lógicos (...). O seu êxito no ensino infantil e básico tem sido tão grande que hoje o seu uso é inseparável daquilo a que se tem chamado matemática moderna.

Não é só este material que deveria ser “inseparável daquilo a que se tem chamado matemática moderna”, mas qualquer material que possa desenvolver na criança o seu raciocínio lógico e matemática.

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

Este dia foi iniciado com o domínio da matemática explorando a teoria de conjuntos. A professora forneceu aos alunos uns mini arcos e um arco grande que colocou no centro da mesa onde estavam todos os elementos que as crianças podiam usar. Fez os exercícios no quadro e os alunos iam representando no lugar. A educadora deu a noção de cardinal do conjunto.

De seguida fui assistir a mais uma aula surpresa de uma colega do 2.º ano de mestrado, no grupo dos 3 anos e depois segui para a reunião com as coordenadoras de estágio.

Inferências/ Fundamentação teórica:

A educadora iniciou a sua aula lecionando o domínio da matemática com os seus alunos, abordando o tema da teoria de conjuntos. Distribuiu aos seus alunos o material necessário para iniciar esta tarefa. Segundo Bezerra (1962), citado por Caldeira (2009) o material didático, é “todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem.” (p.15). Penso, e como já foi referido anteriormente, que as crianças aprendem melhor fazendo e manipulando diversos materiais. Caldeira (2009) refere que “no processo de educação, saber como se aprende matemática é essencial. Dreyfus (1991) afirma que uma das finalidades dos professores de matemática, é fazer compreender, mais do que conhecer ou possuir destrezas” (p.59).

A educadora utilizou a teoria de conjuntos, para iniciar a noção de cardinalidade, para Moreira e Oliveira (2003):

estas actividades são desenvolvidas na educação pré-escolar para reforçar a associação da totalidade de objectos com o numeral que o representa, mas a compreensão de que o último objecto contado se refere ao total de objectos, implica uma mudança cognitiva que está subjacente à passagem de uma situação de contagem para uma situação de reconhecimento do conceito numérico de cardinalidade. (p.122)

Quando o autor refere “estas actividades”, referem-se às representações de conjuntos com o respectivo numeral, e foi esta actividade que a educadora promoveu dando-lhe um nome, visto ser teoria de conjuntos, de cardinal do conjunto.

Segunda-feira, 14 de novembro de 2011

Este dia foi iniciado com uma atividade de domínio da matemática, trabalhando com o geoplano, onde a professora distribuiu uma placa para cada aluno e grupos de elásticos por mesa.

Falou dos atributos deste material, e como se colocavam os elásticos nos pregos. De seguida a educadora começou por fazer quadrados contando os espaços.

Depois do recreio, a educadora dialogou com os alunos sobre o que tinham feito no fim-de-semana. Estas conversas são realizadas todas as segundas-feiras.

Inferências/ Fundamentação teórica:

A atividade de domínio da matemática foi elaborada com um material estruturado designado por geoplano. Este material, tal como todos os outros, pretende desenvolver certas destrezas e capacidades nos alunos. Sendo os cinco anos a idade ideal para começar a trabalhar este material nos jardins-escola já podemos ver educadoras do grupo dos 4 anos a fazer algumas atividades com o geoplano.

O geoplano, como já foi referido serve para desenvolver capacidades e destrezas, mas antes de mais penso ser necessário perceber a que este material, afinal, se compete a desenvolver. Tal como refere Caldeira (2009) “o geoplano é um recurso manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas” (p.409), sendo um recurso manipulativo, como Caldeira refere, então significa que as crianças vão poder utilizar alguns dos seus cinco sentidos para aprender com este material; significa ainda que a criança pode experimentar e elaborar o seu próprio raciocínio com a ajuda deste mesmo material. Permite ainda às crianças que aprendam e possam reconhecer com facilidade as figuras

geométricas, podendo observar e descobrir os diferentes atributos das figuras geométricas, tendo assim um estímulo visual à sua memorização e entendimento.

Este material é composto por pregos e espaços, e as crianças têm elásticos de diversas cores que vão colocar a unir pregos dependendo da orientação da educadora. Os elásticos afirma ainda a autora acima referida, “ com cor, de tamanhos diferentes, assim como o papel pontado, são os acessórios indispensáveis para a utilização deste material.” (p.410).

Os elásticos têm de ser colocados nos pregos e este processo requer uma boa coordenação pois enquanto uma mão tem de ficar a agarrar o primeiro prego com o elástico a outra tem de ir colocar no elástico pretendido a outra ponta. Tudo isto tem de ser acompanhado com a visão. Passo agora a citar a mesma autora que nos explica que “a coordenação visual-motora, ou seja a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo e a percepção figura – fundo, desenvolvida através destas actividades, é algo que deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida” (Caldeira (2009: p.409).

Terça-feira, 15 de novembro de 2011

Neste dia todo o pré-escolar do jardim-escola foi ao Tivoli ver uma peça de teatro sobre a amizade, chamada “*Ovos, canela e verdade*”.

Inferências / Fundamentação teórica:

Neste dia todo o pré-escolar do jardim-escola teve uma visita de estudo. Neste caso foi ao teatro. Na minha opinião, é importante falar um pouco das visitas de estudo como parte integrante do currículo do aluno. Segundo Almeida (1998), as visitas de estudo são:

Encaradas como uma actividade decorrente do contexto formal de aprendizagem, um número significativo de autores tem atribuído uma primordial importância às visitas de estudo (...). A defesa das actividades fora da escola apoia-se na velha máxima lembrada por Shilson (1988) “hear and forget, see and remember, do and understand”, e daí que as experiências proporcionadas aos alunos devam envolver o maior número de sentidos. (p.53)

O conceito de visita de estudo para Krepel (1981), citado por Rudmann (1994) apud Almeida (1998), refere que “uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objectivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objectos de estudo nos seus locais funcionais.” (p.51).

Esta peça de teatro falava da verdade e da amizade. Não consigo perceber se todos os alunos, conseguiram captar aquilo que se pretendia nesta peça, no entanto acredito que se forem explorados pelas educadoras, estes temas, que os alunos percebem com facilidade.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Ao contrário do que se faz nos outros dias os alunos do grupo dos 4 anos não ficaram na roda e foram para o ginásio treinar a peça de natal, pois o salão foi ocupado para uma entrevista sobre as aulas de expressão plástica dos alunos mais velhos.

Posteriormente, a minha colega de estágio, que só tem estágio à sexta-feira, deu uma aula surpresa de estimulação à leitura contando a história do gato das botas.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Ao contrário do que é habitual, neste dia os alunos do grupo dos 4 anos não permaneceram no salão, quebrando assim a sua rotina, dirigiram-se para o ginásio a fim de organizarem e ensaiarem a peça de natal.

Sendo o ginásio um espaço maior, mais amplo e estando os dois bibes juntos as crianças tinham tendência a fazer mais barulho. Nestes casos é preciso que a educadora tenha um bom tom de voz capaz de motivar e acalmar os seus alunos Cury (2004, p.66) refere exactamente isto acrescentando que o tom de voz da educadora deve expressar emoções e deve fazer inflexões de voz para que, desta forma, seja capaz de motivar e estimular o aluno.

As datas festivas não servem só para que os pais possam ir ver o trabalho que as educadoras fizeram, serve também para os alunos desenvolverem algumas capacidades, enfrentarem alguns medos e manias e aprenderem a trabalhar em conjunto. Aguera (2008) dá importância às datas festivas pois acredita, que nestas datas se pode recorrer a estratégias pedagógicas para que as crianças se envolvam, participando ativamente numa área que é pouco trabalhada, a área de formação pessoal e social.

Antes de aprenderem qualquer conteúdo de qualquer domínio ou área, penso que as crianças precisam de ouvir todos os dias os valores bases que a sociedade deve transmitir. Penso que não se deve levar de ânimo leve quando, por exemplo, uma criança bate a outra, pois apesar de ser criança tem de aprender que o respeito e a liberdade são valores que lhes queremos transmitir, não tolerando por isso ataques à liberdade nem ao respeito.

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

Este dia começou com a aula da minha colega de estágio. Ela iniciou a atividade com estimulação à leitura utilizando um álbum de imagens feito numa televisão de cartão. De seguida mudou o espaço físico das mesas, onde colocou diferentes imagens da televisão da mais antiga, para a mais recente, fazendo posteriormente um álbum cronológico com as mesmas.

Depois do recreio os alunos sentaram-se nas mesas e a minha colega distribuiu algarismos móveis, por cada um dos alunos e conjuntos de esferovite, iniciando a noção de adição. Depois desta atividade a minha colega iniciou o jogo formando quatro equipas. O objetivo era recolher o maior número de imagens possíveis.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Penso que a aula da minha colega foi, na estimulação à leitura conseguida. No entanto no domínio da matemática as crianças estavam demasiado distraídas com os algarismos móveis e com os pedaços de esferovite.

O intuito da minha colega era iniciar a noção de adição. Para tal levou materiais não estruturados, algarismos móveis e pedaços de esferovite. Já aqui referi a importância da utilização de materiais, que ajudam a criança a desenvolver e a perceber o seu próprio raciocínio. Analisando todas as situações que a minha colega propôs, refletindo, eu não teria facultado algarismos móveis, pois as crianças só têm quatro anos. Esta foi a primeira vez que utilizam algarismos móveis e que aprenderam a noção de adição. Reys (1971), citado em Moreira e Oliveira (2003) considera materiais manipuláveis como “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar.” (p.193). Por isso é necessário ter cuidado com a quantidade de materiais que disponibilizamos numa só aula aos alunos, pois não se devem lecionar muitos conceitos de uma só vez, assim como não se devem utilizar demasiados materiais para uma só matéria, pois podemos acabar por confundir os alunos.

Quanto à noção de adição penso ser importante ter em atenção que a criança tem de conseguir fazer a associação entre adição e juntar, saber, que estes dois conceitos significam o mesmo mas que, no entanto um é mais correto que outro. Fayol et. al. (2010) afirmam que “os ensinamentos têm necessariamente um carácter abstracto, já que visam a flexibilidade, a generalização e a integração em *curricula* que comportam progressões a longo prazo. (...) a preocupação de ensinar as operações aritméticas (adição, subtracção, etc.) e não simplesmente procedimentos de resolução associados às acções (juntar, retiras, etc.)...” (p.18)

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

A educadora iniciou a manhã com o material estruturado, blocos lógicos, colocando o material no centro da mesa, dentro de um arco. Os alunos foram retirando as peças consoante os atributos que a educadora pedia. Após o intervalo as crianças voltaram para o salão sentando-se nos discos. A educadora fez a estimulação à leitura de um livro referindo as rimas que o mesmo continha e formulando com os alunos rimas com os seus nomes.

Neste dia eu e a minha colega ficámos no jardim-escola durante a tarde de forma a elaborarmos uma atividade com os alunos. Iniciámos a atividade com um jogo onde os alunos tinham de efetuar tarefas para descobrirem pistas. De seguida fizemos a dramatização de uma história utilizando a ajuda de todas as crianças.

Inferências / Fundamentação teórica:

Este dia foi um pouco diferente dos outros, visto que permanecemos no jardim-escola durante a tarde, a fim de podermos realizar com os alunos a atividade pensada.

A nossa atividade dividia-se em duas fases: primeiramente iríamos dividir a turma em dois grupos, e cada uma das equipas teria um chefe. Depois de saber as equipas e os chefes, cada uma tinha pistas, como por exemplo uma fotografia de um local do jardim-escola ou direções espaço-temporais, para chegar aos locais previstos, onde tinham de elaborar um jogo para receberem mais uma pista, depois de colecionarem todas as pistas e efetuarem todos os jogos, encontravam-se todos no salão e recebiam um autocolante.

Caldeira (2009), referindo-se ao jogo e ao brincar acredita que “a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como acções com objectivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem a criança.” (p.40)

Roberts (2005) refere que o desenvolvimento social e pessoal é considerado como um conjunto de sentimentos. Este desenvolvimento está presente em qualquer currículo, supostamente, em particular no pré-escolar, visto a criança estar a adquirir a noção do *eu*, do *outro* e do meio que a envolve. O educador deve incluir na aprendizagem das crianças, alguns valores, tais como cooperação, ajuda, amor, respeito, etc. Penso não haver maneira mais fácil de desenvolver todas estas capacidades do que jogar e ganhar (ou perder) em grupo, trabalhando para um mesmo objectivo como grupo.

Acabámos a nossa atividade com a leitura e dramatização de uma história “*o nabo gigante*” onde todos os alunos participaram para contar a história e fazer a sequência de elementos da história.

Sexta-feira, 25 de novembro de 2011

Esta manhã quem iniciou a aula foi a minha colega de estágio de sexta-feira, que começou por fazer estimulação à leitura, fazendo contagens e a distinção entre animais da quinta e os selvagens. De seguida iniciou uma aula de conhecimento do mundo sobre as regiões do país, os seus pratos típicos e alguns trajes tradicionais.

Depois do recreio, os alunos foram divididos em dois grupos e foram à vez à cerâmica até à hora do almoço.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Deste dia irei fundamentar a área de conhecimento do mundo, visto ter inferido pouco.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), afirmam que a área de conhecimento do mundo “permite à criança explorar as possibilidades e limitações do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objectos (...), contribui para compreender melhor o mundo e dispor de meios para o representar e lhe dar sentido” (p.79).

Penso que os alunos, na atividade de conhecimento do mundo ficaram um pouco confusos pois abordaram um conceito abstrato para eles. Poderia ter sido mais pertinente que a colega tivesse trazido um mapa em tamanho grande para que desta forma as crianças não tivessem dúvidas de que estávamos a falar do nosso país. A minha colega deu aos alunos demasiada informação com a qual eles não conseguiram trabalhar.

Um dos aspetos que achei positivos foi o facto de a minha colega referir o norte e o sul referindo o norte mais acima de Lisboa e o sul mais abaixo de Lisboa. Apelou ainda à memorização das crianças, desenvolvendo esta capacidade, pois após ter lecionado a área de conhecimento do mundo, a colega retirou as imagens que havia colocado no mapa, e pediu ajuda às crianças para voltar a montar o mapa com as respetivas imagens.

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

Neste dia fui eu quem deu aula. Iniciei a aula com estimulação à leitura mostrando um livro feito em cartolina sobre o ciclo da água. Posteriormente mudei os alunos de espaço físico sentando-os nas mesas de forma a iniciar a atividade de conhecimento do mundo sobre a terra, utilizando um placar para completar, ao mesmo tempo que explicava o que era necessário.

De seguida, iniciei a atividade de domínio da matemática sobre a teoria de conjuntos distribuindo a cada mesa linhas de fronteira e elementos para todos os alunos. Depois fiz com os alunos um jogo, em que tinham de acertar nos quadrados com pistolas de água de cor, de forma a fazer um mural.

Inferências/ Fundamentação teórica:

A educadora do grupo dos 4 anos, solicitou que fizéssemos um jogo após termos lecionado as três domínios e área obrigatórios.

No entanto o jogo que me propus fazer, não se poderia considerar bem um jogo, pois não havia, na realidade, uma equipa ou um par vencedores. O jogo consistia numa folha de papel kraft grande, dividida em vários quadrados, duas pistolas com água e tinta. Visto que tinha estado a explorar o ciclo da água, este jogo proponha-se “trabalhar” um pouco sobre as características da mesma.

Fui chamando os alunos dois a dois, para que as crianças pudessem trabalhar a pares e interagir entre eles pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997):

A interacção das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas, ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração (p.62).

Podemos dizer que o meu jogo acabou por ser mais uma atividade de expressão plástica, pois as crianças iam a pares e eu dava uma pistola de água e tinta a cada uma. Elas tinham de acertar com a tinta num dos quadrados tendo em atenção o colega e ele próprio. Não foram dadas regras de jogo e elas criaram um mural.

Comparando a atividade que fiz com a definição oferecida pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), podemos observar diferenças entre aquilo a que se chama jogo de movimento e a atividade a que me propôs fazer. Passo assim a citar que “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor de socialização, de

compreensão e aceitação de regras e de alargamento da linguagem” (p.59). Em suma, o jogo que apresentei à turma acabou por ter como objetivo criar um mural de turma com água e tintas para demonstrar uma das características da água.

Terça-feira, 29 de novembro de 2011

Durante esta manhã os alunos do grupo dos 4 anos não ficaram no salão como de costume, foram para o ginásio a fim de ensaiarem a festa de natal.

Por volta das dez da manhã foram para o salão para assistir a uma peça de circo, com os alunos todos do pré-escolar.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Este dia sugere-nos uma diferente tipologia de visita de estudo, em que o objeto que iremos estudar vem até nós sem ser necessário que os alunos saíssem da escola.

Brehm (1969), citado por Almeida, (1998:51), diz que a de visita de estudo, não precisa de ser obrigatoriamente realizada fora da escola. Afirma que podem existir visitas de estudo dentro do próprio jardim-escola, como por exemplo conhecer a escola, e que a estas visitas podemos chamar de exploratórias. No caso da peça de circo, foi como que se o teatro tivesse ido visitar a escola. O cenário foi montado no salão e tinha um sofá, um quadro humano, um arco pendurado e um género de bengaleiro, todo o teatro foi acompanhado por música e sem falas.

O pré-escolar foi todo ao mesmo tempo, assistir a esta peça por volta das dez e meia da manhã. Pode-se explicar o próximo fenómeno, citando Traça (1992), o qual afirma que “(...) a fantasia pode dar à pessoa um maior conhecimento dos seus próprios processos psíquicos, aumentando, conseqüentemente, os seus poderes de captação do meio exterior” (p.115 - 116) Devido à fantasia que se instaurou no salão e à música alguns dos alunos ficaram com medo dos atores da peça.

Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011

Por uma questão organizacional da escola, neste dia e na sexta-feira dia 9 de dezembro, está apenas presente uma das educadoras do grupo dos 4 anos.

Nesta sexta-feira fizemos com os alunos, enfeites de natal para colocarem nas árvores, utilizando massa de moldar onde os alunos carimbavam os moldes pintando posteriormente com tintas como desejassem. De seguida colocámos fios de lã a agarrar o enfeite.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Mais uma vez se deu a roulement, fazendo com que a educadora com quem estava a estagiar não estivesse presente neste dia, estando a educadora do outro grupo dos 4 anos.

Foi solicitado às estagiárias dos dois bibes que pensassem numa atividade para elaborar com as crianças. Visto ser altura do natal e os alunos não estarem, neste dia, todos presentes decidimos fazer um trabalho de expressão plástica, que consistia em moldar massa de moldar e fazer, com um molde, uma imagem. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), afirma que uma das possibilidades da criança poder concretizar a tridimensionalidade é a partir da modelagem, podendo estas utilizar diversos materiais sendo uma delas a massa de moldar (p.63) para que desta forma a criança possa mexer e explorar a tridimensionalidade a as características do material.

Posteriormente, nós, estagiárias, fizemos um furo e introduzimos a lã para que os alunos pudessem levar para casa.

Depois da massa secar um pouco, pintámos os moldes de branco, visto que a massa de moldar é castanha e se os alunos quisessem pintar por cima poderia não se notar o desenho deles. Por último os alunos ilustraram o seu enfeite de natal como pretendiam. Cada um deles levou o seu para casa e, nós tivemos o cuidado de fazer em maior número para os meninos que faltavam.

Segunda-feira, 5 de dezembro de 2011

Nesta manhã de estágio a educadora começou por falar com os alunos sobre o fim-de-semana e sobre o feriado. De seguida seguimos para o ginásio onde as crianças ensaiaram a peça de natal.

Posteriormente a educadora da sala pediu para que eu desse uma aula surpresa de estimulação à leitura e decidi contar a história dos três porquinhos utilizando a versão do lobo.

Inferências /Fundamentação teórica:

Todas as segundas-feiras a educadora tem o cuidado de falar com os seus alunos sobre o que fizeram no fim-de-semana.

Começou por sentar os alunos nos discos em semicírculo, para poderem conversar e sentirem-se mais próximos uns dos outros. Cordeiro (2012) refere que “ as crianças reúnem-se no tapete com a educadora, e aproveita-se o momento, que tem lugar no início da manhã, para dar uma oportunidade de contar novidades (...) e de desenvolver a memorização.” (p.371). Desta forma, a criança sente-se

aceite dentro do núcleo escolar e sente confiança pelas pessoas que a envolvem. O mesmo autor refere ainda que:

Para além disso, as crianças aprendem a saber ouvir, a esperar pela sua vez, e a estar com atenção, concentração, e tranquilidade. Desenvolve-se o sentido do respeito pelos outros e valoriza-se a linguagem e a relação afectiva, bem como a observação. (p.371)

A educadora deste grupo trabalha bastante estes aspetos. A educadora ouve cada aluno e deixa que exprimam as suas ideias.

Uma outra capacidade que a educadora tenta desenvolver esta atividade semanal, é a de reconhecimento e interiorização da palavra. Como referem Hohmann e Weikart (2009) “quanto mais as crianças conversam, mais colocam em palavras os seus próprios pensamentos e experiências e mais se envolvem na interpretação e compreensão do seu mundo” (p.322). Desta forma a criança está a explorar novo vocabulário, a desenvolver aquele que já conhece, e ao ouvir as outras crianças desenvolve ainda mais o léxico.

Terça-feira, 6 de dezembro de 2011

Neste dia começamos por ensaiar a festa de natal, levando os alunos para o ginásio, onde decorreria o ensaio.

De seguida voltámos para o salão onde a educadora deu uma aula com o material estruturado, o geoplano, falando primeiro dos seus componentes e para que serviam os elásticos. Depois fez uma imagem padrão que os alunos tiveram de repetir. Por último explicou como se faziam figuras geométricas no geoplano e os alunos fizeram uma à sua escolha.

Posteriormente foram para a aula de Educação Física e ao recreio. A minha colega de estágio deu uma aula surpresa de estimulação à leitura, falando das lengalengas.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Neste dia a educadora trabalhou com o material estruturado, geoplano. Começou por rever aquilo que os seus alunos já sabiam (os componentes deste material). Como afirmam Serrazina e Matos (1988), que explicam os componentes deste material e o que é necessário para o trabalhar, estes dois autores referem que existem diversos modelos de geoplano e referem ainda o seguinte:

O geoplano mais comum é feito com uma base onde se espetam pregos. Consiste de uma placa (...) e pregos dispostos de modo a formarem uma malha (...). Ele é acompanhado por um conjunto de elásticos que vão permitir «desenhar». (p.13)

Serrazina e Matos (1988) afirmam que este material consiste numa placa, como foi citado. No entanto no jardim-escola as crianças trabalham com uma placa acrílica.

Depois de referir os componentes do geoplano, a educadora desenhou uma imagem no seu geoplano e pediu aos alunos para comporem a mesma imagem mas nos seus geoplanos. Desta forma a educadora pode ir ajudando os alunos, fazendo uma espécie de grafismo. Os mesmos autores acima referidos explicam que “a construção do geoplano deve ser participada pelos alunos.” (p.13). Neste caso o objetivo da educadora não era o de deixar os alunos explorar, mas sim relembrar alguns conceitos e verificar se todos os alunos estavam à vontade para trabalhar com o material.

Desta forma, e depois de ter relembrado o que os alunos já tinham aprendido, a educadora explorou mais o material. Desenhou no seu geoplano uma série de figuras geométricas (quadrado, retângulo e paralelogramo) fazendo-lhes perguntas dirigidas para garantir que estes sabiam a que figura se referia. Posteriormente pediu aos alunos que desenhassem, à sua vontade, uma figura geométrica tendo apenas em atenção que se contam os espaços para a formar. De seguida a educadora perguntou a alguns alunos quantos espaços se compunha a figura que tinham formado. Segundo os autores já referidos podemos comprovar como é importante esta última atividade e passo agora a citar, “numa fase inicial, este trabalho de manipulação de componentes das figuras é essencial. É ela que vai conduzir a uma boa compreensão do que significa classificar figuras (...).” (p.45)

Sexta-feira, 9 de dezembro de 2011

Mais uma vez, e devido a uma questão organizacional da escola, apenas uma educadora do grupo dos 4 anos esteve presente, desta vez foi a educadora do bibe onde nos encontramos.

A professora fez diversas atividades plásticas e antes do intervalo fez duas construções com o 3.º dom de Fröbel.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Mais uma vez este dia não foi como os outros, houve roulement do pessoal docente, no entanto esta semana estive com a educadora do grupo onde me encontrava a estagiar. Ela lembrou aos meninos algumas construções do 3.º dom de Fröbel, não contou nenhuma história, limitou-se a brincar com os dons fazendo construções e pedindo aos alunos que depois de fazerem construíssem uma à sua vontade.

Estimulou assim, não só a motricidade fina e a memorização mas também a imaginação e capacidade de criar e fazer diferente, indo ao encontro de Moreira e Oliveira (2003) que afirmam relativamente a este material:

Estes blocos geométricos constituem um conjunto de pequenos materiais manipuláveis com formas bem estabelecidas que simbolizam conceitos e relações – os Dons – com os quais se desenvolviam as ocupações, isto é, actividades manuais que envolviam esses materiais e que representam aquelas ideias. (p.33)

Posteriormente a pedido da educadora foi elaborada uma atividade. Esta consistiu na elaboração de uma árvore natal para a sala do deste grupo, com a ajuda dos alunos. Levámos para o jardim-escola uma árvore de natal e enfeites. As crianças foram colocando os enfeites na sua árvore de natal. No final a educadora pediu para que escrevêssemos os nossos nomes, e a colocássemos no salão.

Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

Neste dia a educadora começou por sentar os alunos em semicírculo falando com os mesmos sobre o fim-de-semana.

De seguida, os alunos dirigiram-se para o ginásio onde foram ensaiar a peça de natal. Depois do intervalo voltaram para a sala sentando-se nas mesas onde trabalharam com o material estruturado Tangram.

Inferências/ Fundamentação teórica:

O material estruturado designado por tangram, foi o material escolhido pela educadora neste dia para lecionar o domínio da matemática.

Falando um pouco sobre o tangram e citando Caldeira (2009), este material é “um jogo ou “quebra-cabeças” de origem chinesa. O seu nome original é: *tch itch iao pan*, também conhecido como “tábua das sete sabedorias, ou as “sete tábuas da argúcia” (p.391). Este material é composto por, aquele utilizado pela educadora pois existem bastantes, cinco triângulos dois grandes, um médio e dois pequenos, um quadrado e um paralelogramo.

O tangram, sendo considerado um “quebra-cabeças”, deve ser utilizado como puzzle, deixando que a criança explore as diferentes figuras que se podem obter, tal como refere Santos (2008), (citado por Caldeira, 2009), o:

Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio.” (391). Afirma ainda Caldeira (2009) que “ o tangram oferece uma diferente abordagem da geometria. Com este “puzzle” geométrico pode-se obter uma variedade de formas: (...). A obtenção de figuras por junção de outras, confere a este puzzle potencialidades na realização de actividades de percepção visual no plano (...). (p.398)

Segundo Caldeira (2009:pp.398-399) este material serve para desenvolver inúmeras capacidades, tais como: desenvolver a concentração, estimular a curiosidade, a percepção visual, desenvolver a linguagem e a criatividade. Nesta aula com o tangram a educadora optou por ir dizendo a direcionalidade das peças e os alunos iam colocando figuras geométricas. Este material adequa-se a qualquer idade e é como se fosse um material lúdico em que a criança, a meu ver, deve explorar para depois se poderem desenvolver as capacidades e destrezas inerentes ao mesmo.

Terça-feira, 13 de dezembro de 2011

Iniciámos o dia com o material estruturado. Geoplano, em que a professora foi fazendo itinerários com os alunos, dando noções: de esquerda e direita, horizontal, vertical e diagonal.

Por volta do meio da manhã dirigimo-nos para o ginásio a fim de ensaiarmos com os alunos a festa de natal.

De seguida, depois do intervalo, voltámos para o salão e a minha colega de estágio deu uma aula surpresa escolhendo o tema lengalengas.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Na aula anteriormente referida a minha colega deu uma aula surpresa. A educadora deu-lhe a escolher o tema que pretendia. Ela escolheu as lengalengas, partindo do livro “*Lengagengas*” de Luísa Ducla Soares. As lengalengas, segundo Aguera (2008), são consideradas “pelas suas características, pela sua simplicidade, pelo seu ritmo e musicalidade,” como “uma boa estratégia para as crianças” (p.29) A partir das mesmas, é possível trabalhar as rimas, fazendo e proporcionando jogos de palavras e brincadeiras com os sons, tendo assim um enorme significado, visto que a “rima e o ritmo estão intimamente ligados ao processo psico-evolutivo da infância” (p.24).

A minha colega decidiu fazer uma abordagem diferente da que estamos habituadas a ver e a fazer. Ao invés de trabalhar apenas uma lengalenga trabalhou várias para que, desta forma, os alunos pudessem ver várias diferenças entre elas.

Trabalhou sempre algum atributo dessa lengalenga, alterando algo na coreografia que os alunos estavam a fazer, a identificação de sons e a associação a outras palavras que terminam com o mesmo som.

Quinta-feira, 15 de dezembro de 2011

Apesar de não ser este um dos nossos dias de estágio, estivemos presentes no jardim-escola de forma a ajudar nos preparativos da festa de natal que se realizava nesse dia. Durante toda a manhã ajudámos as educadoras e professoras, dando porém especial atenção ao bibe onde nos encontrávamos a estagiar.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Mesmo não estando contemplado nos dias em que tínhamos estágio, achámos que deveríamos assistir e ajudar na festa de Natal. Desta forma, para além de podermos ajudar a educadora no que fosse necessário, podíamos ter uma noção de como se processam estes momentos de festividade em que os alunos representam algo, para que os pais possam ver o que eles lhes apresentam. Reis (2008) defende esta prática afirmando que “actividades de envolvimento parental contempladas no projecto educativo consistem na participação dos pais em acontecimentos na escola, sendo actividades que envolvem uma participação mais proactiva dos pais e uma presença mais sistemática nas escolas”(p.157).

Os pais assistiram, estando presentes e observando o trabalho dos alunos e do próprio educador da sala. No jardim-escola este momento processa-se por etapas, ou seja, da parte da manhã atuam os mais novos, o pré-escolar (e o 1.º ano se houver tempo). Os pais do bibe que vai atuar entram no ginásio e assistem à peça dos seus filhos. Posteriormente, quando a peça acaba, saem do ginásio dando tempo para que os pais do bibe seguinte entrem, e assim sucessivamente. Todos os pais têm local onde se sentar nunca ficando demasiado cheio o ginásio.

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

Depois de sairmos da roda, as educadoras de todo o pré-escolar pediram-nos para elaborarmos uma atividade para apresentarmos aos alunos e às educadoras. Decidimos então fazer uma espécie de concurso chamado “quem te disse que sabias dançar?”, desta forma dançámos para os alunos e depois os alunos dançaram connosco.

De seguida os alunos foram todos para o recreio até a hora de almoço.

Inferências/ Fundamentação

Este foi o último dia de aulas no jardim-escola, visto que depois do fim-de-semana as crianças começaram as férias de natal. Nós fizemos em conjunto uma atividade. Elaborámos uma espécie de concurso, em que uma de nós apresentou o programa, outra era a DJ do mesmo e as restantes eram dançarinas. Tentámos fazer algo diferente e divertido. Posteriormente ao nosso espetáculo pedimos a colaboração de todo o pré-escolar para que dançassem connosco.

Penso ser muito importante a iniciativa destas atividades em grande grupo, não só por terem estado presentes todos os bibes do pré-escolar, mas também porque nós, estagiárias, tivemos a hipótese de trabalharmos juntas e nos conhecermos melhor. Para Hohmann e Weikart (2009) “o tempo em grandes grupos ocupa um período do dia no qual o grupo, na sua totalidade, se junta para actividades musicais, de movimento ou para outras experiências grupais” (p.43). Esta atividade deu-nos a hipótese de explorarmos estes três tipos, com a música que havia, com a dança que os alunos e nós fizemos e ainda com a interação que existiu.

1.3. 3.ª Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de estágio de 2 de janeiro de 2012 a de 10 fevereiro de 2012 realizado no jardim-escola em Lisboa.

Este momento de estágio decorreu na sala do grupo dos 5 anos.

1.3.1. Caracterização da turma

Para poder falar sobre a turma, a educadora da sala forneceu, a caracterização da turma e a sua identificação.

Esta turma é composta por vinte e nove alunos, catorze do género feminino e quinze do género masculino. Todas as crianças têm cinco anos de idade até 31 de dezembro de 2011. Estas crianças têm famílias estruturadas e preocupadas com a sua formação e a maioria tem irmãos.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens. É uma turma que precisa de constante atenção, existindo uma necessidade enorme de demonstrar limites e de impor regras.

Estes alunos precisam de diferentes estratégias na partilha de saberes, precisam de diferentes estímulos no decorrer de uma atividade, pois têm uma grande facilidade em se desconcentrarem.

1.3.2. Caracterização do espaço

A sala dos 5 anos encontra-se perto do salão e tem duas saídas, uma delas para o salão e a restante para o recreio do pré-escolar. Tem ainda três janelas grandes que se abrem caso seja necessário.

Ao entrarmos na sala temos as mesas dispostas em três filas, e os alunos sentam-se a pares, dois a dois, de frente para os dois quadros de giz que existem na sala. Perto da janela da frente da sala (considerando que a frente da sala é onde se encontram os quadros de giz) a educadora tem uma mesa onde se encontra a Cartilha Maternal João de Deus. Do outro lado da sala encontra-se outra secretária, a da educadora, uma estante onde se encontram os dossiês dos alunos e uma estante onde a educadora guarda os seus pertences.

Na parte de trás da sala tem uma série de cabides, um para cada aluno, onde colocam os casacos e as malas, e dois quadros de cortiça onde a educadora pendura os trabalhos dos alunos. Existe, ainda, nesta zona, uma estante onde os alunos colocam os seus brinquedos que podem ir buscar quando se dirigem para o recreio.

1.3.3. Rotinas

Tal como já foi referido nas duas secções anteriores, o acolhimento do pré-escolar é feita no salão, no entanto, os alunos do grupo dos 5 anos retiram-se da roda (do salão) por volta das nove horas e quinze minutos da manhã, dirigindo-se então à casa de banho, onde tratam da sua higiene que é de extrema importância. De forma a fundamentar esta observação cito Cordeiro (2012) dizendo que:

É bom que, paralelamente a uma aprendizagem das regras de lavagem, por forma a que sejam instintivas, se faça também ver às crianças que não se trata de um “frete” a fazer aos pais, ou um bilhete para poder ir para a mesa, mas sim uma rotina diária que deverá perdurar ao longo da sua vida. (p.106)

Depois foram para a sala onde cantaram uma canção de bom dia à educadora, a qual respondeu da mesma forma, cantando. De seguida começaram a trabalhar. Todos os dias os alunos, em grupos, foram à Cartilha Maternal (não irei explicar aqui o que significa esta prática, encontrar-se-á explicado nos relatos diários).

Após o trabalho da manhã, por volta das dez horas e quinze minutos dirigem-se para o recreio onde permanecem até a educadora tornar a chamar para a sala os seus alunos. Antes de voltarem para a sala voltam a ir à casa de banho.

Depois da segunda parte da manhã, dirigem-se mais uma vez à casa de banho pois chega a altura de ir almoçar. O almoço acontece por volta do meio-dia.

1.3.4. Horário

No quadro 4 encontra-se o horário referente à turma do grupo dos 5 anos, disponibilizado pela educadora da sala.

Quadro 4 – Horário do grupo dos 5 anos

| Horas | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---------------|---------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 9h00 - 10h15 | Iniciação à leitura | Iniciação à Matemática | Iniciação à leitura e à escrita | Iniciação à Matemática | Iniciação à leitura e à escrita |
| 10h15 - 10h45 | Recreio e casa-de-banho | | | | |
| 10h45 - 11h50 | Iniciação à Matemática | Iniciação à Leitura e escrita | Iniciação à Matemática | Iniciação à leitura e à escrita | Iniciação à Matemática |
| 12h00 - 13h00 | Almoço | | | | |
| 13h00 - 14h00 | Recreio livre e orientado | | | | |
| 14h00 - 15h00 | Inglês | Escrita e letras | Jogos matemáticos | Conhecimento do mundo | Esperiências |
| 15h00 - 16h30 | Escrita e letras | Ditados gráficos | Conhecimento do mundo | Computadores | Educação do Movimento |
| 16h30 | Lanche e saída | | | | |

1.3.5. Relatos Diários

Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012

Mais uma vez, por uma questão organizacional da escola, apenas esteve presente uma das educadoras do grupo dos 5 anos. As educadoras presentes solicitaram às estagiárias do Pré-Escolar, que elaborassem com os alunos uma atividade. Desta forma, decidimos dividir-nos de forma a fazer um mural com todas as crianças presentes. Cada uma delas faria um desenho a seu gosto em papel de cenário cortado de forma a que coubessem todos os desenhos dos alunos.

Enquanto uns faziam o mural, o resto dos alunos estava no recreio a fazer jogos de movimento, com as restantes estagiárias.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Neste dia elaborámos duas atividades distintas com os alunos do pré-escolar. Primeiramente irei falar dos jogos e da importância das crianças aprenderem a trabalhar em conjunto, seguidamente irei referir a atividade de expressão plástica.

É importante que as crianças saibam trabalhar e jogar em conjunto, para que desta forma possam descobrir e aprender com as experiências dos outros e, ainda mais importante, aprender a viverem juntos. Segundo Carneiro (2001) "Aprender a viver juntos resume o desafio extraordinário da nossa época. Este pilar focaliza a edificação dos limiares de coesão." (p.48). É necessário ainda, que as crianças aprendam a respeitar-se e a ouvir-se sem criar barreiras entre elas. Aquando a realização de jogos em que existem equipas, deve funcionar em conjunto, pois estamos a estimular nas crianças o sentido de cooperação e entreajuda.

Elaborámos um mural, nesse mesmo dia, com todos os alunos do pré-escolar, como já foi referido anteriormente, enquanto algumas crianças jogavam outras faziam o mural. A ideia de elaborar com as crianças uma pintura coletiva, era apenas uma forma de apresentar às crianças a arte como atividade lúdica, Durkheim (1949), citado por Sousa, (2003:56-57), chama a atenção para a arte como "um brincar", não considerando essa mesma arte como algo em que a criança se tem de tornar ou se qualificar, mas sim como uma distração e um divertimento, sendo uma atividade que se sucede apenas pelo prazer da sua criação e da exploração de materiais e cores.

Este mural, assim como os jogos proporcionados às crianças, foram uma forma de unir as crianças com atividades e conjunto.

Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

Este dia foi iniciado pela educadora da sala, com uma revisão de Cartilha para todos os alunos, fazendo perguntas dependendo da lição onde as crianças se encontravam na Cartilha.

Começando, de seguida, com os cadernos de escrita onde aprenderam a escrever as letras e a escrever e ler palavras, de forma a consolidar a letra que tinham aprendido a escrever, pois nem todos os alunos se encontravam na mesma letra.

Depois de a educadora levar todos os alunos à Cartilha Maternal, eles coloriram os separadores do 2.º período, para ilustrarem os seus dossiês, dirigindo-se posteriormente para o intervalo.

Após o recreio a educadora lecionou uma aula do domínio da matemática com o material estruturado, calculadores multibásicos, elaborando alguns exercícios de adição.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Todos os dias as crianças do grupo dos 5 anos, utilizam os cadernos de escrita de forma a acompanhar a aprendizagem da leitura e dos grafemas das letras que vão aprendendo. Referem Rebelo e Atalaia (2000), que:

Aprender a escrever significa adquirir o domínio de três níveis fundamentais: o nível da representação da realidade, o nível de código próprio da escrita e o nível de ajustamento gráfico-motor. A passagem do domínio da oralidade à escrita depende na sua maior parte, na sincronização dos três níveis. (p.105)

Diariamente, enquanto os grupos vão ler à Cartilha Maternal, a restante turma permanece nos seus lugares a aprender a escrever as letras. Não devemos apenas chamar um grafismo, pois as crianças já sabem como se chama determinada letra, posteriormente aprendem a desenhá-la. Afirmam Beard, Siegel, Leite e Bragança (2010), que:

De um modo geral, assume-se que, nos sistemas educativos a nível mundial, um dos objectivos centrais da escolarização é ajudar os alunos a aprender a ler e a escrever. Esta assunção baseia-se numa série de crenças subjacentes sobre as oportunidades que o aprender a ser alfabetizado traz na sua esteira. (p.14)

Existem diversos métodos que ajudam as crianças a aprender a ler e a escrever mas, o que interessa realmente é que se promova e encoraje na criança uma série de prespetivas que, segundo os

mesmos autores, passam por conseguir compreender o mundo que os rodeia, perante o crescimento, face à literatura e à reação da imaginação e, ainda, conseguir manipular e utilizar a informação que nos rodeia.

Existem hoje em dia debates sobre a importância de duas competências, a compreensão e a descodificação, em que certos autores acreditam que uma possa ser mais importante que outra. Segundo Adams (1990) e Stanovich (2000), citados por Bread, Siegel, Leite e Bragança, (2010), no mundo atual, deve existir “um equilíbrio entre os dois tipos de competência numa fase precoce do ensino” e “o reconhecimento de que ambos os tipos de competências interagem e podem compensar-se mutuamente durante a linguagem” (p.22).

Em suma, é importante que a criança entenda o que escreve e saiba o nome da letra. De modo a que algumas palavras tenham essa mesma letra.

Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012

Este dia foi iniciado com os cadernos de escrita. Regularmente as crianças treinam a escrita, enquanto a professora chama grupos à Cartilha Maternal.

Posteriormente, e até à hora do intervalo, os alunos trabalharam nos cadernos de matemática, neste domínio, tendo fichas com diferentes conteúdos.

Após o intervalo, os alunos trabalharam o material estruturado, Dons de Fröbel, utilizando o 3.º e 4.º dons, desenvolvendo a motricidade e o raciocínio.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Nesta manhã a educadora lecionou uma aula de domínio da matemática, utilizando um material estruturado designado por dons de Fröbel. Utilizou o 3.º e 4.º dons de forma a fazer algumas construções, desenvolvendo capacidades como a motricidade fina, coordenação óculo-manual, etc, e fazendo cálculo mental, consoante as construções que fazia. As construções desenvolvem o cálculo mental e o raciocínio lógico. É necessário que tudo isto seja encadeado numa história para que, no raciocínio da criança tudo faça sentido. Segundo Caldeira (2009:255) estes dois dons são um material educativo que, como já foi referido, alia as construções com as histórias, incorporando entre as duas, cálculo mental, criatividade e comunicação oral podendo ser integradas em situações problemáticas.

Este material alia diversas competências num só material. Moreira e Oliveira (2003) defendem a utilização deste material salientando alguns dos aspetos que o mesmo possibilita, sendo este o "ensino de (...) construções, bem como o incitamento ao pensamento matemática intuitivo a nível de geometria, do número, da medida, (...) e da classificação." (p.34)

Podemos assim concluir, que este material, apesar de parecer que trabalha poucas competências, alia três dimensões diferentes que acabam por ser trabalhadas de uma só vez, são elas: a construção, a capacidade óculo-manual e motricidade fina.

Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012

Este dia foi iniciado com a Cartilha Maternal, em que a educadora nos pediu, a mim e à minha colega de estágio, que levássemos um grupo de alunos à Cartilha. Eu comecei uma nova lição ensinando ao grupo o 2.º valor do <r> enquanto, a minha colega lecionou o 2.º valor do <c>.

Mais tarde, nessa manhã, os alunos trabalharam nos seus cadernos de matemática.

Após o intervalo a educadora deu o material estruturado, o Tangram, explorando orientações espaciais e dando indicações espaciais para os alunos colocarem as peças nas suas mesas.

Inferências/ Fundamentação Teórica

A educadora lecionou, nesta manhã, uma aula de domínio da matemática utilizando o material estruturado, Tangram.

Este material é normalmente utilizado, para que os alunos explorem as diferentes posições em que podem colocar as suas formas para criar uma imagem, no entanto podem fazer-se outras atividades. Segundo Caldeira (2009), este material "ajuda a desenvolver as inteligências lógico-matemáticas, espacial e intrapessoal. Os professores estão conscientes do valor deste material, e usam-no na construção da "pré-geometria".(p.398)

Nesta aula a educadora utilizou o tangram, para desenvolver nas crianças o sentido de lateralidade e noções espaço-temporais, utilizando as peças do material. A educadora ia dando orientações, como por exemplo no canto inferior esquerdo, e os alunos iam colocando as peças que a educadora dizia no sítio certo.

De seguida, ou seja depois de todas as peças estarem colocadas no tampo da mesa e expostas no quadro, a educadora retirou as peças do quadro, pedindo a uma criança que desenhasse no mesmo o local onde as peças estavam, enquanto as outras crianças faziam a leitura das peças, para que fosse

mais fácil para a criança, fazendo-se assim uma espécie de desenho gráfico. Refere Deus (1990) acerca do ditado gráfico que este “é um excelente exercício para a criança, e também um elemento de avaliação para a educadora. Através do desenho, a criança tem noções relativas ao aproveitamento do espaço e da sua estruturação” (p.6)

Desta forma, a educadora pode perceber se as crianças tinham dificuldades nos conteúdos de lateralidade e na noção de formas geométricas e tamanhos. Pode ainda perceber, se as crianças conseguiam traduzir em linguagem oral aquilo que estava representado com as peças do tangram.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

A manhã foi iniciada com o trabalho nos cadernos de matemática, pois a educadora esperou que chegassem todos os alunos, para que as alunas do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica pudessem explorar a atividade que tinham planeado, sobre as partes comestíveis das plantas.

Depois do recreio, os alunos voltaram para a sala, a fim de trabalharem nos cadernos de escrita e irem ler à Cartilha Maternal.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Existem diferentes métodos de leitura pelo mundo fora, em que o objetivo de todos eles é que as crianças aprendam a ler e a identificar os símbolos, tal como referem Beard et al (2010):

Nem a escrita nem a leitura no sistema alfabético se descobrem, elas aprendem-se! Três condições são necessárias a esta aprendizagem: ser-se exposto regularmente aos seus símbolos, estes serem apresentados em sequências espaciais e temporais seleccionadas e organizadas de maneira a representarem validamente a linguagem, e alguém (...) saber fazer compreender o que os símbolos simbolizam e quais são as chaves da sua estruturação. (p.5)

Compreende-se portanto, que qualquer que seja o método de leitura, ele tem de cumprir estes três parâmetros para que a criança consiga aprender a ler positivamente e sem qualquer problema.

Um desses métodos, e o que se utiliza nos Jardins-Escola, é o método de leitura João de Deus no qual, e como refere Ruivo (2009):

João de Deus torna como elemento estruturante a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa. (p.80)

Todos os dias as crianças realizam a leitura, lendo palavras na Cartilha Maternal João de Deus. Segundo Ruivo (2009) o facto de a Cartilha estar presente nas salas de aula, em forma de exemplar grande permite à criança um contacto diário com a mesma.

Existe ainda um guia prático da Cartilha Maternal, que não é para as crianças, mas sim para as educadoras e professoras perceberem as linhas deste método. Segundo este mesmo guia (1997), saliento algumas das linhas de força presentes neste último:

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

Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

Nesta dia, ao contrário do que é usual, quem lecionou as aulas da parte da manhã foi uma aluna da licenciatura em Educação Pré-Escolar, pré-Bolonha, sendo esta a sua prova final.

A colega iniciou a manhã com domínio da Matemática, utilizando o material estruturado, cuisenaire, como material para lecionar um conteúdo, os gráficos, fazendo somas com este material e os alunos iam construindo o gráfico com estas mesmas peças.

De seguida, a aluna levou os alunos do grupo dos 5 anos para o refeitório, de forma a lecionar a aula da área de conhecimento do mundo, em que o tema era o *pão*. Explicou como se fazia o pão e mostrou os cereais que podiam fazer parte do processo.

Posteriormente, voltou para a sala para lecionar a aula no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, ensinando a letra <p>. Enquanto foi com um grupo de crianças à Cartilha Maternal, a restante turma picotou a letra <p>, colando-a numa folha proporcionada pela colega.

Após esta aula, os alunos dirigiram-se para o recreio para que a colega pudesse fazer o jogo, que tinha planeado. Este jogo consistia em três equipas, em que o objetivo era levar pequenos sacos em colheres de pau, de um local para outro.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Como foi referido, esta aluna, pertencia à licenciatura pré-Bolonha, portanto penso ser bastante importante referir o que significa o processo de Bolonha e o que mudou com este mesmo processo. Segundo o Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (s.d.) explica o processo de Bolonha:

Corresponde ao propósito da construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, coeso, competitivo e atractivo para docentes e alunos europeus e de países terceiros. O Processo de Bolonha visa a construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior que promova a mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados. (p.4)

Para que fosse possível criar uma Comunidade Europeia mais unida e com menos fronteiras, seria necessário haver mobilidade de alunos. Apenas no ano de 1999 o nosso país subscreveu a declaração de Bolonha, em que o seu objetivo claro é citado pelo autor acima referido “o estabelecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros.” (p.8)

Esta declaração assenta, em nove linhas de força, ou seja existem nove pilares que sustentam esta declaração, entre eles, “a adopção de um sistema de graus comparável e legível.”; “Promoção de mobilidade”; “Promoção da aprendizagem ao longo da vida”; “Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições”, entre outras.

Foi criado ainda, no ensino superior, os dois ciclos, ficando assim, os cursos de ensino superior, com dois graus obrigatórios, o de licenciatura, primeiro ciclo de estudos, e o de mestrado, segundo ciclo de estudos.

O objetivo principal do processo de Bolonha, refere o autor acima referido, é, que represente:

um desafio tão importante como os que estão definidos na Estratégia de Lisboa e que visam para a Europa os perfis próprios de um espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. (p.12)

Para que desta forma, e como já foi referido, a comunidade Europeia seja cada vez mais unida e dinâmica em todas as áreas: económica, política e educação.

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

Neste dia as coordenadoras de estágio encontravam-se no jardim-escola, a fim de assistirem a aulas programadas das alunas, na sala dos 5 anos. Fui selecionada para lecionar a aula. Durante uma hora tinha de abordar as três áreas: domínio da matemática, domínio da abordagem oral e abordagem à escrita e área de conhecimento do mundo.

No domínio da matemática utilizei dois materiais estruturados: os 3.º e 4.º dons de Fröbel. Levei um livro em tamanho grande que ia dando orientações aos alunos sobre as construções que iriam fazer e ainda tinha, ao longo da história situações problemáticas para os alunos resolverem.

De seguida, na área de conhecimento do mundo, fiz uma experiência onde utilizei rosas brancas, corante alimentar e água, de modo a que os alunos pudessem comprovar a importância do caule, referindo as características do mesmo.

Por fim, no domínio de abordagem oral e abordagem à escrita, levei duas palavras em cartolina, *papel e papelada*, e disponibilizei aos alunos letras móveis. A primeira palavra coloquei-a no quadro, pedindo aos alunos que a escrevessem com as letras móveis; fiz algumas perguntas de Cartilha e fiz a leitura da palavra com a ajuda dos alunos. A segunda palavra, não a coloquei no quadro disse a palavra para que as crianças a escrevessem, com as letras móveis, mas sem verem a palavras, quando maior parte dos alunos conseguiram coloquei a palavra no quadro.

De seguida, entreguei um envelope com palavras e letras soltas para os alunos criarem as palavras, e fui com um grupo à Cartilha Maternal, para lecionar o 1.º valor do <r>.

Posteriormente, tivemos reunião com as orientadoras para falarmos das aulas lecionadas e refletirmos sobre as mesmas.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Penso que a minha aula foi conseguida, visto ter atingido os meus objetivos, e aqueles que estipulei nos planos de aula.

Irei fundamentar a questão da experiência e da ciência no pré-escolar. Mata, Bettencourt, Lino e Paiva (2004) referem, ao falarmos de ciências, que:

É incontestável que a Ciência hoje em dia, devido à sua natureza e sobretudo ao seu desenvolvimento, deixou de ser um assunto meramente de cientistas, e diz respeito aos cidadãos em geral. De facto, os desenvolvimentos alcançados pela ciência são determinantes da nossa forma de vida actual e esta influência tende a aumentar de dia para dia. (p.169)

A ideia de que para ensinar ciências estamos a criar cientistas não é totalmente verdadeira, visto que é necessário que as crianças compreendam porque é que o mundo em torno delas funciona de determinada maneira, para além de que os conteúdos que se lecionam nesta área, a este nível de escolaridade, são de cultura geral mais do que, propriamente, científico e técnico. Segundo os autores acima referidos, explicam que:

Ensinar ciência, neste nível de escolaridade, significa analisar um conjunto de situações que ocorrem no quotidiano e no meio que envolve as crianças e compreendê-las, assim como as razões porque se comportam de determinada forma. Ao ensinar ciência está-se a ajudar a criança a conhecer o que a rodeia. (p.170-171)

Penso que o mais importante será ensinar às crianças consoante a sua idade e desenvolvimento, ou seja, pode-se ensinar conceitos científicos desde que estes sejam bem trabalhados e apresentados de uma forma que as crianças percebam. Os autores atrás referidos afirmam que:

As crianças devem adquirir algumas noções básicas e conceitos científicos, tendo-se o cuidado de os escolher e apresentar de uma forma correcta, mas acessível e com um grau de profundidade adaptado ao nível de desenvolvimento do grupo etário com que se trabalha. Contudo, é igualmente importante que as crianças aprendam a investigar. (p.171)

Em suma, é importante que as crianças conheçam o mundo que as rodeia é importante também que estas aprendam a pesquisar e a investigar, desde que o educador/professor analise os conteúdos científicos segundo a faixa etária em que está a trabalhar.

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

Este dia foi iniciado no ginásio do jardim-escola, em que as crianças assistiram a um teatro sobre as cáries e os cuidados a ter com os dentes.

Após o intervalo, trabalharam nos cadernos de escrita e a educadora leu com alguns grupos na Cartilha.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Antes de mais, penso que seja importante que se esclareça o que significa teatro. Segundo Arcoverde (s.d) a palavra teatro:

Deriva dos verbos gregos "ver, enxergar", lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas. (p.2)

O teatro é uma forma de aprendizagem, de valores, de hábitos, etc. Os alunos viram neste dia, uma sensibilização para hábitos regulares que as crianças devem ter. O objetivo foi o de “estimular o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico.” (Arcoverde (s.d.):3)

Para que as crianças se sintam sensibilizadas e tocadas pelas peças de teatro que estão a assistir é necessário que sejam formuladas de forma, a que a informação seja pertinente para esta faixa etária, logo, citando a autora acima mencionada:

O objetivo do texto é proporcionar a eficácia da peça, dessa forma, o texto deve ser bem formulado e diálogos bem estruturados. Com relação ao teatro infantil, a ação dramática, como característica do teatro, deve ser observada seguindo os mesmos critérios de avaliação de peças para adultos, como por exemplo: estrutura da peça, articulação dos atos, cenas principais e caracterização das personagens. (p.4)

As peças de teatro devem ser escritas para o público-alvo por isso é necessário que o teatro se molde às características das crianças.

O teatro apresentado no jardim-escola neste dia, serviu exclusivamente para educar e transmitir conhecimentos e não para que fosse avaliado o seu valor estético enquanto arte.

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

Os alunos, iniciaram esta manhã, utilizando os cadernos de matemática explorando diversos conteúdos. Ainda antes do recreio, passaram para a escrita e leitura na Cartilha.

Após o intervalo, a educadora trabalhou com o cuisenaire, um material estruturado, utilizando o mesmo para reforçar diversos conteúdos matemáticos, entre eles as probabilidades, adição, subtração, etc.

Inferências/ Fundamentação Teórica

O cuisenaire é um material estruturado que se utiliza para trabalhar conteúdos presentes no domínio da matemática. Segundo Alsina (citada por Caldeira, 2009), “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição das experiências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, (...)” (p.126)

As crianças de cinco anos precisam manipular materiais que as ajudem a passar do concreto para o abstrato. Nabais (s.d.) afirma que “numa tal matemática, cujas bases são apenas símbolos e formulas e cujo processo de desenvolvimento é apenas dedutivo logo a partir das primeiras classes, não há verdadeiramente lugar para uma verdadeira «abstracção».” (p.4)

Um aluno deve ir construindo o seu raciocínio com base na compreensão. É importante que possa ligar a matemática ao real. O autor acima referido, explica que “muito diferente é a posição do aluno que gradual e sistematicamente, vai construindo, na sua mente, um edifício matemático a partir da realidade” (p.5). Refere ainda que “esta observação e manipulação da realidade tem de ser também real, isto é, exercida realmente por cada aluno, através das experiências pessoais (...)”

Em suma, é necessário que a criança utilize materiais para entender as bases da matemática, e que através das suas experiências reais vá construindo um “edifício matemático”.

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

Esta manhã foi lecionada pela colega de estágio que deu o domínio da matemática, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e a área de conhecimento do mundo.

Ela começou por mostrar uma sequência de imagens de uma história de António Torrado intitulado “*Há coisas assim...*”, em que os alunos tinham de contar a história a partir das imagens. De seguida leu a história utilizando as imagens e, no final, fez algumas perguntas sobre as figuras, colocando ainda umas palavras no quadro para fazer a sua leitura. Depois de todas estas atividades, levou um grupo à Cartilha Maternal a fim de ensinar o segundo valor do <s>.

Antes do recreio, lecionou o domínio de matemática fazendo-o, com ajuda do material estruturado cuisenaire, realizando somas e subtrações e utilizando as imagens da história.

Após o intervalo, finalizou a sua manhã de aulas com a área de conhecimento do mundo expondo um *powerpoint* sobre a vaca, onde falou das características dos mamíferos e dos hábitos da vaca. Finalizou a sua aula fazendo um pequeno jogo com imagens dos derivados do leite.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Na educação pré-escolar é fundamental a descodificação de códigos simbólicos, como é referenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) que visam duas perspetivas: uma no campo da escrita e outra no campo da linguagem oral. As Orientações referem que:

A descodificação de diferentes códigos simbólicos pode também ser trabalhada na educação pré-escolar, quer através do reconhecimento de símbolos convencionais, como sinais de trânsito e outros sinais de orientação, quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição de palavras. (p.68)

Por outro lado o mesmo documento refere:

Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite «narrar» uma história ou representar os momentos de um acontecimento. (p.69)

Por isso, o facto da colega ter feito, antes de contar a história, a exploração das imagens levou a que as crianças fizessem uma leitura diferente das imagens e que narrassem a sua própria história, inventando personagens, locais, tempos e espaços. Esta é também, uma forma da criança criar o seu próprio pensamento e sequencia lógica visto que, desta forma, e como enfatiza Lima (2001) é importante a “verbalização, a manifestação, a discussão e a reflexão (...)” (p.23) fazendo assim com que a criança desenvolva outras capacidades, como a da imaginação.

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

Nesta manhã lecionei as aulas aos alunos do grupo dos 5 anos. Comecei pela área de conhecimento do mundo apresentando um novo mamífero e as suas características, sendo este um ornitorrinco. Para tal utilizei um *powerpoint*, um vídeo e um ficheiro áudio.

De seguida, passei para o domínio da abordagem oral e abordagem à escrita contando uma história intitulada “*Rico, o ornitorrinco*”. Após o intervalo, fiz a leitura de quatro palavras, com os alunos, correspondentes às características do animal que havíamos falado. Entreguei uma proposta de trabalho sobre o animal, em que tinham de o associar às suas características e escrever algumas (tais como bico, garras, patas e cauda). Levei, também, um grupo de alunos à Cartilha Maternal a fim de lecionar o 3.º valor do <s>.

No domínio da matemática, utilizando os calculadores multibásicos, fiz algumas somas na base dez, terminando com algumas situações problemáticas.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Os seus ritmos de trabalho das crianças devem ser respeitados e a leitura orientada no grupo dos 5 anos tem de ser realizada em pequenos grupos. Segundo Beard et al (2010):

A leitura orientada é uma abordagem pedagógica em que o professor trabalha com um pequeno grupo de alunos que usam processos de leitura similares e são capazes de ler níveis similares (...) O derradeiro objetivo da leitura orientada é ajudar crianças a aprender a utilizar estratégias de leitura independentemente e de uma forma sucedida. (p.47)

É deveras importante que a criança tenha o seu próprio ritmo e que possa ser acompanhada diariamente sem ser pressionada por aqueles que sabem mais ou prejudicada por aqueles que sabem menos. Toda a turma pode, depois, participar, fazendo, se necessário, perguntas diferentes. Dependendo do ritmo dos alunos, esta é uma forma de perceber se eles vão mais atrasados, se estão a consolidar as lições aprendidas e se os que já vão mais à frente não se esquecem de nada para trás. É, ainda, uma forma de estimular as crianças.

Os mesmos autores não referem apenas a oralidade nem a leitura, mas também a escrita. Como já foi referido, todos os dias os alunos escrevem nos seus cadernos de escrita, no entanto é também importante que os alunos sejam capazes de desenvolver outras capacidades. É necessário que se faça uma escrita partilhada para que todos aprendam (p.48-49).

Desta forma a criança, ao aprender a ler e a escrever, passa a ser agente de informação ativo podendo explorar outras formas de comunicação e outros tipos de texto, Viana (2001) (citado por

Ruivo, 2009) afirma que “a criança passa a ser encarada como construtor de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas(...)” (p.55).

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

Neste dia, as aulas da parte da manhã, foram lecionadas pela colega de estágio. Iniciou a manhã, contando uma história, intitulada “*Mais uma ovelha?*”. De seguida, pediu aos alunos que fizessem uma listagem com palavras que rimassem, utilizando o fonema <ão> e o fonema <ar>. Tentou consolidar esta última atividade com uma proposta de trabalho. Levou também um grupo à Cartilha Maternal a fim de lecionar a lição do <c>.

Posteriormente passou para o domínio da matemática utilizando o geoplano de forma a lecionar um conteúdo: os itinerários. Forneceu aos alunos os dados do problema assim como as coordenadas que estes deveriam respeitar. O objetivo era que a ovelha chegasse ao cordeiro.

Após o intervalo, seguiu-se a atividade relativa à área de conhecimento do mundo. Nesta área a minha colega começou por falar dos mamíferos, passando, posteriormente, para a ovelha, onde falou das características. Levou materiais como: a lã, o pelo e a casa (onde habitam).

Inferências/ Fundamentação Teórica

Para existir aprendizagem na matemática é necessário que a criança aprenda a partir da ação, ou seja, a partir de experiências. Rangel (1992) refere dois tipos de experiências existentes, a experiência física e a experiência lógico-matemática, explicando que a primeira “corresponde à concepção clássica do que seja a experiência; consiste em agir sobre os objetos propriamente ditos.” (p.22), em que a experiência física pode ser relacionada com os materiais manipulativos. Ele explica a segunda afirmando que se “refere não somente às abstrações das ações exercidas sobre os objetos, mas às abstrações das coordenadas que ligam essas ações” (p.23). A experiência que a criança tem ao manipular os materiais perante os conteúdos abstratos da matemática.

Outra das questões que é importante desenvolver, para que a criança seja capaz de trabalhar com a matemática é a comunicação. O educador, ao explicar determinado conteúdo matemático terá de perceber se a criança tem dificuldades, em entender o que está a ser explicado. Migueis e Azevedo (2007) afirmam que, “a aprendizagem de técnicas e o desenvolvimento de conceitos que possibilitem a compreensão dos fenómenos exigem a precisão no processo de comunicação, de modo a que não fiquem dúvidas sobre as ações a serem executadas” (p.43).

O educador deve ser capaz de comunicar com a criança de modo que ela entenda, determinado conteúdo e a criança ao percebê-lo deverá conseguir explica-lo, desenvolvendo também capacidades.

Segunda-feira, 30 de janeiro de 2012

Neste dia, eu e a minha colega de estágio, fomos assistir a uma aula programada de uma colega, no grupo dos 4 anos. Esta tinha de lecionar, numa hora, os domínios: da matemática, da linguagem oral e abordagem à escrita e área de conhecimento do mundo.

Iniciou com o domínio da abordagem oral e abordagem à escrita, onde contou uma história intitulada “*A lebre e a tartaruga*” utilizando imagens projetadas. De seguida pediu para as crianças identificarem algumas vogais e , em conjunto, completarem o título da história.

Depois passou para o domínio da matemática em que através do material manipulável 3.º dom de Fröbel, fez duas construções: a ponte baixa e a mobília de sala; utilizou pequenas imagens para concretizar algumas situações problemáticas.

Por último, lecionou a área de conhecimento do mundo, onde com um *powerpoint* apresentou a tartaruga, falando um pouco sobre as suas características.

Após o intervalo, dirigimo-nos para a reunião com as coordenadoras de estágio para falarmos das aulas das colegas.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Quando, durante o estágio, nos são solicitadas aulas somos acompanhadas, na construção das planificações. Quando se dá a realização da própria aula, há um grupo de coordenadoras de prática profissional, que são professoras da faculdade, que nos ajudam a construir essa mesma planificação.

As coordenadoras devem ter um certo “perfil”, para que desta forma sejam capazes de ajudar os formandos a melhorar e progredir. Alarcão e Tavares (2003:46) afirmam que o supervisor pedagógico deve ser capaz de criar um clima de confiança onde o formando tem voz e liberdade de agir, sabendo igualmente que o supervisor tem direito a julgar. Este é dotado de competências conceptuais e técnicas para desenvolver um projeto de observação e análise adequados.

De acordo com estas características, é necessário que o formando não veja o(s) seu(s) supervisor(es) como alguém que apenas os avalia, visualizando também as competências nestes técnicos, de modo a serem ajudados na sua profissão. Severino (2007), vem ao encontro desta ideia

referindo que “ a acção de supervisionar deverá (...) ser entendida como um auxílio ao desenvolvimento do projeto de cada supervisionado, contribuindo para o desenvolvimento do seu sentido crítico e do seu pensamento autónomo (...)” (p.56).

Nas reuniões que se fazem, após alguma aluna ter lecionado uma aula, são feitas observações ao seu desempenho, por parte da própria, das colegas e das coordenadoras que assistiram, com a finalidade de observação e de reflexão. Para Moreira e Alarcão (1997), citados em Severino (2007), “ a reflexão é retrospectiva e prospectiva: olha-se para o que foi feito de modo a localizar problemas na estratégia de acção utilizada, procurando dela retirar algum significado (...)” (p.57).

Tal como estes autores defendem, e como já foi referido, estas reuniões e os aspetos que são referidos nelas os positivos e os negativos, ajudam os formandos a tornarem-se melhores na prática profissional de forma a serem capazes de ultrapassar algumas dificuldades e obstáculos.

Terça-feira, 31 de janeiro de 2012

Este dia foi iniciado com os cadernos de escrita. Enquanto os alunos trabalhavam a educadora chamou os grupos à Cartilha Maternal, a fim de lerem a lição do dia. De seguida, foi-me solicitado que lecionasse uma aula surpresa de dinamização de cartilha. Escolhi os dois valores do <c> e desenhei duas árvores no quadro. Cada uma tinha um valor.

Depois do recreio, os alunos trabalharam os cadernos de escrita e a educadora pediu que a minha colega lecionasse uma aula de domínio da matemática utilizando o geoplano. A minha colega fez figuras geométricas e simetrias com este material.

Inferências/ Fundamentação Teórica

As aulas surpresa são uma das componentes de avaliação do Mestrado em que estou inserida. Esta é uma forma de criar autonomia e autoconfiança nos alunos estagiários. Permite que os estagiários sejam capazes de lidar com situações imprevistas em que a rapidez e os conceitos que trabalham são testados.

Passo agora a explicar como é que este tipo de aulas funciona. Somos solicitadas para lecionar determinados conteúdos, de qualquer uma das áreas curriculares. Frequentemente são de matemática e Língua Portuguesa. No entanto, ao contrário das aulas programadas, não sabemos quando é que estas aulas acontecem; podem ser solicitadas pelas educadoras/professoras da sala ou pelas coordenadoras de prática profissional.

Hohmann e Weikart (2009) referem que a autoconfiança:

É a capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas para a sociedade. A auto-confiança é o centro do orgulho em si próprio que apoiará as crianças na altura em que surgirem dificuldades e conflitos a que estarão inevitavelmente sujeitas durante toda a sua vida (p.68)

Esta capacidade deve ser desenvolvida para que sejamos capazes de ultrapassar determinadas situações, que não estamos à espera, utilizando uma metodologia e acreditando em nós próprios.

Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2012

Neste dia a aula assistida pelas supervisoras de estágio profissional, foi a da minha colega, que numa hora teria de lecionar as três áreas. Ela começou pela área de conhecimento do mundo falando sobre o coelho, sobre as suas características e um pouco sobre os seus hábitos.

De seguida lecionou o domínio da matemática utilizando um material estruturado, o cuisenaire realizando gráficos de barras. Por último, iniciou o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, lendo a história intitulada “*Coelhinho Afonso*”, em que fez a leitura da palavra cabeça.

No final da manhã, reunimo-nos com as coordenadoras de estágio para falar sobre as aulas.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Anteriormente foi referido o método de leitura utilizado nos Jardins-Escola mas não foi explicado porém como se processa esta leitura.

Todos os dias os alunos se dirigem à Cartilha para lerem uma lição. A educadora ensina a letra, e os alunos aprendem como esta se chama e o que vão fazer para a ler, sendo assim mais fácil quando a criança se depara com uma palavra.

Após ter sido feita a leitura da palavra, e para que a educadora tenha a certeza de que a criança compreendeu e não decifrou apenas, pede que esta forme uma frase com determinada palavra. Carvalho, citado em Associação de Jardins-Escola João de Deus (1997) afirma que “numa frase a palavra lida” deve dar “a noção de que a palavra é o grande instrumento do discurso” (p.93). Mata (2006) defende que “para que se adquira automatização, há que não esquecer que, para além do reconhecimento rápido da palavra, a criança deverá reter o seu significado, sendo necessária a aquisição de estratégias que levam à compreensão” (p.49). Nem sempre é necessário que se forme

uma frase, por exemplo na palavra “passo” basta pedir à criança que faça o que está lá escrito “dá dois passos para a esquerda”.

Por ser um processo de “aprendizagem personalizada”, em que cada criança tem o seu ritmo, conhecendo letras, lendo e desenvolvendo competências, permite ao educador conhecer cada criança desenvolvendo diferentes estratégias de forma a consolidar o conhecimento dos alunos (Ruivo 2009: 133).

É necessário que a educadora numa forma efetiva conquiste e seja afetiva com as crianças que estão a aprender a ler, para que este processo se torne mais fácil e para que, se a criança tiver alguma dúvida não fique com medo de a colocar. Ruivo (2009) reforça que “aprender a ler requer disponibilidade afetiva, atenção e esforço”.

Viana e Teixeira (2002) são da mesma opinião de Ruivo, referindo que este método contempla “a importância da relação afetiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança (...)” (p. 119).

Em suma, este método ajuda a criança a aprender a ler, decifrando e compreendendo a palavra, dando importância à singularidade de cada criança e ao seu ritmo de aprendizagem.

Segunda-feira, 6 de fevereiro de 2012

Esta manhã foi iniciada pela educadora que lecionou o domínio da matemática utilizando, um material estruturado designado por calculadores multibásicos. Utilizou este material para fazer a adição e a subtração de números inteiros.

De seguida eu e a minha colega, lecionamos uma atividade sobre o respeito. Começámos com a leitura de uma história intitulada, “*Maria e Sebastião no reino das boas maneiras*” depois dialogámos um pouco com as crianças sobre certas atitudes que estas têm em relação aos outros. Por fim, elaborámos com eles, um cartaz chamado “*Prometo que...*”, que continha diversas frases de bom comportamento e respeito.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Antes de mais é importante referir que a expressão verbal é a peça-chave para o entendimento entre o educador e os alunos desta faixa etária. Zabalza (1998) refere que “(...) a linguagem é uma das peças-chave da Educação Infantil. É sobre a linguagem que vai sendo constituído o pensamento e a capacidade de descodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender”

(p.51). É pertinente falar com as crianças sobre certas questões e sobre certos exemplos que estas veem e que não são os mais corretos.

Existe, contemplado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), uma área designada por Formação Pessoal e Social, que aborda temas como os valores. Segundo o documento acima referido, elaborado pelo ministério da educação, a importância dada a esta área “decorre ainda na perspectiva que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia”(p.51)

As crianças precisam entender que vivem num mundo em que é necessário que exista interação entre o meio e os outros. Para tal é necessário estimular nelas “diferentes valores e perspectivas”, que na “educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (p.52).

É necessário dialogar com as crianças de modo a que percebam que há exemplos que existem que não são os melhores. Elas devem perceber quais as atitudes e valores mais corretos a ter com os outros. Segundo Cordeiro (2012) “as crianças são como esponjas. Não apenas sob o ponto de vista cognitivo e académico, mas na área emocional e ética. O que fazemos, mostramos e dizemos é sentido” pelas crianças, “(...)Principalmente as duas primeiras vias, que correspondem ao modelo e ao exemplo” (p.39).

Desta forma, afirmo que é importante falar com as crianças sobre certos assuntos de forma a sensibilizá-las e moldá-las. A criança deve perceber a forma mais correta de lidar com os outros. Nós, pais e professores, podemos servir de modelo.

Terça-feira, 7 de fevereiro de 2012

Neste dia o grupo dos 5 anos dirigiu-se ao aquário Vasco da Gama, de forma a realizar uma visita de estudo com o objetivo de conhecer peixes, as suas características e os seus habitats.

Inferências/ Fundamentação Teórica

As visitas de estudo são uma forma de aprendizagem complementar ao currículo obrigatório. Nesta visita, os alunos do grupo dos 5 anos foram, acompanhados pelas educadoras e respetivas estagiárias, foram ao museu designado por Aquário Vasco da Gama, em Algés.

Segundo Guedes e Moreno (2002), “a visita escolar ao museu constitui, em Portugal, uma actividade extra-curricular, devendo, no entanto, acompanhar o curriculum enquanto complemento de formação pedagógica contínua”(p.11). A visita deve apoiar a matéria/conteúdo relacionada com o currículo escolar.

O educador/professor deve planear bem a visita de estudo, delineando objetivos. Os autores acima referidos afirmam que, “todos os temas de estudo curricular são possíveis de análise nas várias tipologias de museus e exposições (...), dependendo da abordagem, análise interdisciplinar, que o professor realizar, os objectos e o percurso expositivo” (p.11). Este facto é bastante importante, para que as crianças possam desfrutar do museu, retirando toda a informação e a respetiva aprendizagem.

Os alunos precisam ser capazes de selecionar essa mesma informação, para construírem o seu próprio pensamento e conhecimento.

Sexta-feira, 10 de fevereiro de 2012

Foi solicitado, neste dia, que a minha colega de estágio lecionasse duas aulas, na área de expressão e comunicação referente aos domínios de linguagem oral e abordagem à escrita e de matemática.

No primeiro domínio, enquanto a restante turma trabalhava nos cadernos de escrita, a educadora chamou um grupo de três crianças à Cartilha. Desta forma a minha colega relembrou a vigésima primeira lição e iniciou a vigésima segunda.

Após o intervalo, a minha colega utilizou o material estruturado, calculadores multibásicos, fazendo jogos da base dez. Posteriormente, os alunos trabalharam um pouco nos cadernos de matemática.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Antes de existir qualquer exploração nos temas do domínio da matemática, é necessário que os alunos saibam a diferença entre algarismo e número. Segundo Brissiaud (1994) este é “o grande medo dos pedagogos” as crianças recitarem a sequência das palavras-número “ sem compreender que cada um deles pode fazer corresponder a uma quantidade” (p.10). Aos cinco anos, até antes, é necessário que a criança consiga perceber que existe uma diferença quando utilizamos algarismos em operações ou quando falamos apenas na ordem dos algarismos.

Os calculadores multibásicos servem, assim como outros materiais, para auxiliar as crianças na sua aprendizagem das crianças. Uma das competências que se pretende desenvolver é o sentido do número relacionado com as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão) e para esta competência é necessário que a criança saiba contar. Os mesmos autores, referem que esta capacidade significa “colocar em correspondência termo a termo os objetos de uma coleção com a sequência das palavras-número, respeitando a ordem convencional (...)” (p.33).

Desta forma, a criança deve perceber as noções de algarismo e de número, de modo a realizar as operações adequadamente.

Seminário de contacto com a Realidade Educativa nos Jardins-Escola

Durante esta semana de estágio intensivo permaneci no Colégio Menino Jesus em Carnide, Lisboa. A turma onde estagiei é uma turma heterogénea, ou seja, havia crianças com quatro anos e cinco anos. A educadora da sala, Madalena, fazia trabalhos iguais para todos e trabalhos ou perguntas mais complexas, em relação às atividades em grupo, às alunas com cinco anos.

Esta turma tem cerca de dezassete alunos: seis alunos do género feminino (cinco raparigas com cinco anos e uma com quatro) e onze alunos do género masculino, todos eles com quatro anos. As crianças de quatro anos fazem a sesta da uma e meia até às três da tarde. Enquanto, as crianças de cinco anos ficam a trabalhar um dos domínios ou a preparar teatros para apresentar aos colegas.

Estas crianças têm Educação para o Movimento, catequese, música e inglês no horário da semana.

Irei agora relatar algumas aulas que vi da educadora, assim como especificar as atividades que elaborei com os alunos.

Todas as semanas a educadora retira do saco uma letra nova para as crianças aprenderem e pede-lhes que digam palavras que se iniciem por essa mesma letra. Nesta semana a letra que saiu foi a vogal <e>.

Depois das crianças fazerem uma atividade relativa à letra (o preenchimento da letra com tintas e o grafismo da mesma) a educadora escreveu num placard uma palavra, escolhida pelas elas. Criaram frases sobre essa mesma palavra. A foi escolhida para fazer o placard foi a palavra estrela.

A educadora planeou ainda uma atividade relativa ao domínio da matemática. Esta atividade consistiu em contagens utilizando o material plasticina. As crianças realizaram algumas operações com esse material. Fez ainda uma atividade em que uniu duas expressões: a musical e a plástica. Depois, distribuiu uma folha de papel manteiga a cada aluno que a dividiram ao meio na horizontal. De seguida colocou uma música a tocar e as crianças ouviram-na e quando perceberam o que sentiam ao ouvir a música desenharam o que esta lhes transmitia, num dos lados da folha. Fizeram o mesmo com a segunda música.

Durante esta semana, realizei atividades e fiz a leitura de histórias todos os dias. Uma delas na área de conhecimento do mundo (sobre os animais da quinta) outra atividade a de estimulação à leitura e expressão plástica.

Em suma, a dinâmica deste colégio, como se pode observar, é diferente da metodologia utilizada nos jardins-escola, mas penso que seja satisfatório podermos estagiar e observar outras metodologias de aprendizagem e de ensino. É positivo saber que consigo moldar a minha forma de estagiar em diferentes dinâmicas, levando assim a uma formação diferenciada e positiva.

1.4. 4ª Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de estágio de 5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012 realizado no jardim-escola em Lisboa.

Este momento de estágio decorreu na sala do bibe castanho – 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referente às crianças na faixa etária dos 6 anos.

1.4.1. Caracterização da turma

Esta turma é composta por 28 crianças, 16 raparigas e 11 rapazes. Todas as crianças perfazem os 8 anos de idade nesta turma. Existe, nesta turma, uma criança com dislexia que é acompanhada por um profissional de saúde.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do jardim-escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas atividades.

Esta informação foi fornecida pela professora titular de turma para que fosse possível fazer uma melhor caracterização da mesma.

1.4.2. Caracterização do espaço

A sala do 1.º ano de escolaridade na qual estagiei, encontra-se numa das salas do salão. Esta sala tem duas saídas, uma para o salão e a outra para o recreio do pré-escolar, por onde os alunos saem na hora do intervalo da manhã. Esta sala tem ainda três janelas grandes para o recreio.

Esta sala está equipada com dois quadros de ardósia e um quadro interativo. Normalmente a professora utiliza os três de igual forma. No fundo da sala estão os cabides dos alunos, onde estes deixam os seus pertences.

No que toca à disposição das mesas dos alunos, estas encontram-se distribuídas em três filas de dois a dois com um espaço entre elas. A secretária da professora, assim como o material necessário para trabalhar com os alunos, está perto de um dos quadros de ardósia do lado direito de frente para os quadros.

1.4.3. Rotinas

Os alunos, quando chegam ao Jardim-Escola antes da hora de entrada (nove horas da manhã), vão para o ginásio, onde se encontra todo o 1.º Ciclo, aí fazem, normalmente jogos. Um pouco antes da hora de começarem as aulas, fazem comboios por bibes e esperam que as professoras os vão buscar a fim de irem para a sala.

Quando chegam à sala, vão até à casa de banho do pré-escolar. Entre a hora de entrada e as nove e meia, os alunos procedem à leitura diária individual, que consiste na leitura de um texto do manual (caso já tenham chegado ao fim, um livro à escolha) em voz alta com a supervisão da professora. Depois de todos chegarem começam a trabalhar na área indicada consoante o horário que está estipulado semanalmente.

Por volta das onze da manhã saem da sala para irem para o recreio, e a professora distribui o lanche da manhã (bolachas ou maçã).

1.4.4. Horário

No quadro 5 encontra-se o horário referente à turma do 1.º ano de escolaridade, disponibilizado pela educadora da sala, para a elaboração deste ponto (1.4.4.) desta mesma secção (1.4.)

Quadro 5 – Horário do 1.º ano de escolaridade.

| Horas | 2.ª feira | 3.ª feira | 4.ª feira | 5.ª feira | 6.ª feira |
|---------------|-------------------|-------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| 9h-10h | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Expressão Plástica | Língua Portuguesa |
| 10h-11h | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa |
| 11h-11h30 | Recreio | | | | |
| 11h30 - 12h | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| 12h - 12h50 | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Educação Física |
| 13h - 14h30 | Almoço/ Recreio | | | | |
| 14h30 - 15h20 | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Música | Estudo do Meio |
| 15h20 - 16h10 | Inglês | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Expressão Plástica | Estudo do Meio |
| 16h10 - 17h | Estudo do Meio | Formação cívica | Jogos de Matemática | Expressão Plástica | Assembleia de Turma |

1.4.5. Relatos Diários

Segunda-feira, 5 de março de 2012

Iniciámos a manhã com a interpretação de um texto. Os alunos leram-no em voz alta.

A professora explicou a diferença entre tipos de frase referindo-se a dois: declarativo e interrogativo. Após o intervalo os alunos fizeram exercícios de Matemática.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Penso que seja importante refletir sobre a atividade feita pela professora, na área de Português. A professora pediu a algumas crianças para lerem o texto em voz alta. Jean (1999) considera que:

(...) a leitura em voz alta feita pela criança, e sobretudo pela criança que tem dificuldades com a leitura, não é um meio de verificação parcial, mas essencial, das dificuldades encontradas. E, por outro lado, a leitura em voz alta pode ser um meio, uma incitação para ler mais atentamente «em silêncio» (p.123).

Sendo assim, e de acordo com o autor, a leitura em voz alta é deveras importante, não só para que a professora consiga entender as dificuldades de leitura dos alunos, mas também para criar nos mesmos uma vontade de ler bem “em silêncio”, sem nunca descurar o objetivo principal: o de criar leitores ativos. Este autor refere ainda que este tipo de leitura é um “dos raros prazeres que existem” e necessário para desenvolver uma serie de capacidades para conseguir apreciar esta “arte”.

De seguida os alunos começaram a passar as questões do quadro para a folha do caderno. Depois responderam às questões colocadas pela professora acerca do texto. Esta prática, ou o diálogo sobre o texto lido, é uma forma de consolidar e perceber se os alunos entenderam e compreenderam. Segundo Rigolet (1997) esta prática é bastante importante pois “ o educador deveria preocupar-se não só com a aquisição, pela criança, de regras de comportamento – as “boas maneiras” – e do seu desenvolvimento linguístico oral, mas igualmente do seu desenvolvimento da linguagem escrita” (p.18). Não interessa apenas que a criança leia o texto em voz alta, interessa também que nos preocupemos com a escrita e compreensão dessa mesma leitura.

Terça-feira, 6 de março de 2012

Esta manhã foi iniciada com a utilização de material estruturado designado por geoplano. Com este material os alunos responderam a diversas questões representando no seu geoplano o mesmo que a professora ia perguntando. Como forma de concluir esta atividade, a professora distribuiu pelos alunos folhas de papel ponteadas com um itinerário, para também o realizarem.

Após o intervalo a professora, escreveu algumas perguntas de gramática no quadro, abordando determinados conceitos.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Todos os dias a primeira atividade que é elaborada pelos alunos do primeiro ano consiste na leitura individual de um texto do manual.

Os alunos marcam no manual até onde já leram e acompanhados ou pela professora ou por nós leem, consoante a sua destreza. Podem ler um texto inteiro ou apenas um excerto.

Existem autores que defendem que ler sem compreender, ou seja, o ler só por ler é uma prática diferente de ler e compreender e ainda fazer compreender. Smith (1982) (citado por Sousa

1993), refere que “ler sem compreender como um papaguear (...) que não implica saber o que se está a dizer” (p.60). Sousa (1993) refere ainda que “é partindo deste pressuposto que este autor opõe identificação e reconhecimento. Ler com compreensão é reconhecer, ler sem compreensão é identificar, ser capaz, de reproduzir verbalmente um conjunto de sinais” (p.61). No caso do primeiro ano do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é importante trabalhar as duas vertentes, ler sem compreender para que a criança identifique sinais para que treine a sua destreza linguística e, ainda, ler e compreender para que comecem a relacionar símbolos com o seu significado trabalhando assim outra capacidade.

Sexta-feira, 9 de março de 2012

As crianças fizeram uma visita de estudo ao Museu Calouste Gulbenkian. Esta visita de estudo foi baseada na observação de alguns quadros. Posteriormente os alunos realizaram um jogo em que relacionavam elementos de diferentes quadros e fotografias.

Inferências/ Fundamentação teórica

As visitas de estudo são importantes na formação dos alunos. Estes estão pouco habituados a ver a arte e as aulas de expressão plástica têm que integrar o currículo. Segundo Sousa (2003):

De facto, ao analisar-se um currículo de qualquer nível escolar, poderemos constatar que as ciências possuem geralmente um largo predomínio, quer em número de disciplinas, quer em números de horas, seguindo-se-lhes as letras. As técnicas foram, durante muitos anos, também esquecidas e só muito recentemente é que foram consideradas, (...), mas de modo muito parcimonioso, em relação às ciências e às letras (p.87)

Posto isto, é importante proporcionar aos alunos, de qualquer nível escolar, um maior contato com a arte, para que desta forma, estes a aprendem através da arte.

O mesmo autor, seguindo a mesma linha de pensamento, refere que:

Os pedagogos defensores da integração das Artes na Educação, consideram que a formação da pessoa deve ser global e não especializada, pelo menos nos anos escolares básicos, devendo proporcionar às crianças uma organização curricular equilibrada, homogénea e voltada essencialmente para uma forte cultura geral, onde Letras, Ciências e Artes coexistam em igualdade de circunstâncias, de importância e em convergência educacional (p.88)

É necessário dar a conhecer à criança as diversas formas de expressão ajudando-a na sua formação, em que a organização curricular deve ser equilibrada com as várias áreas do saber.

Segunda-feira, 12 de março de 2012

Os alunos iniciaram esta manhã com os cadernos de Língua Portuguesa, respondendo a algumas questões de gramática fizeram revisão para a prova que iriam fazer na quarta-feira seguinte.

Depois do intervalo lecionei uma aula sobre os insetos, utilizando o quadro interativo. Para finalizar esta atividade, entreguei a cada aluno uma proposta de trabalho a fim de consolidar o que tinha sido lecionado.

Inferências/ Fundamentação teórica:

A mente da criança é uma “tela” em que as experiências e as aprendizagens vão-se acumulando. Se as crianças já conhecem insetos o professor e a escola devem aprofundar e consolidar esse conhecimento. Como refere o Ministério da Educação num documento intitulado *1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização Curricular e Programas* (2004):

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagem posteriores mais complexas (p.4)

O professor não deve ser somente o transmissor do conhecimento; deve ajudar os alunos a estruturar os conhecimentos, permitindo e alargando horizontes; pode ampliar, reforçar os conhecimentos dos alunos de modo a que sejam ajudados “a aprender a organizar informação e a estruturá-la de forma, a que ela se constitua em conhecimento, facilitando o professor, de seguida, a sua comunicação e partilha”, tal como refere o Ministério da Educação (2004:p.5).

No documento já referido, os conteúdos que devem ser trabalhados no 1.º ano do Ensino Básico, estão divididos em vários blocos, em que os alunos desenvolvem diversas matérias. Em Estudo do Meio existe um capítulo inerente à descoberta do ambiente natural (bloco 3) explicando que “este bloco compreende os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico, (...), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros”(p.18). Todos os conteúdos que são abordados neste ano de escolaridade vão sendo aprofundados ao longo do resto do 1.º ciclo do Ensino Básico, para que possam ir aprofundando o seu conhecimento e estruturando a informação necessária, nesta área, assim como em todas as outras.

Terça-feira, 13 de março de 2012

No início da manhã os alunos fizeram trabalhos de gramática de Língua Portuguesa e exercícios do domínio da matemática.

Depois do intervalo a professora lecionou uma aula do domínio da matemática com um material estruturado, o cuisenaire, trabalhando a multiplicação e as frações.

Inferências/ Fundamentação teórica

Neste dia a professora lecionou uma aula com um material estruturado, cuisenaire, de forma a lecionar alguns conteúdos matemáticos, tais como a multiplicação e na proposta de trabalho, utilizando o mesmo material, as frações.

A Associação de professores de Matemática (2010), citando Reys e Reys (1992) referem que o sentido do número deve “envolver, em especial, a capacidade e a disposição para utilizar o conhecimento dos números e operações de forma flexível (...)” (p.16) de forma a resolver certos problemas e criar estratégias capazes adequadas na matemática. Este material estruturado, assim como outros utilizados no jardim-escola, ajudam o aluno na compreensão global do número e das operações, a par da capacidade de usar essa compreensão de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis de manipulação dos algarismos e das operações.

Posteriormente, a professora entregou uma proposta de trabalho sobre o material que os alunos tinham estado a trabalhar, de forma a consolidar os conteúdos supostos.

Sexta-feira, 16 de março de 2012

Este dia foi iniciado com a elaboração da prova mensal de matemática. Depois do recreio as crianças continuaram a trabalhar em fichas de estudo do meio, para depois, se dirigirem para a aula de Educação Física.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A prova de matemática realizada neste dia, é elaborada mensalmente. A professora poderá ver quais os conteúdos da área disciplinar que precisam de voltar a ser trabalhados e, ainda, consolidar matéria anteriormente lecionada.

Um documento do Ministério da Educação sobre a avaliação dos alunos (1995), citando a Dr^a. Maria da Conceição Castro Ramos refere:

A avaliação é entendida como uma componente do processo ensino-aprendizagem e tem como função ajudar a detectar as dificuldades de aprendizagem, os desajustamentos no processo educativo e possibilitar que seja proporcionado pelo professor e pela escola a cada aluno, com o seu auxílio e o do encarregado de educação, o programa de estudos que lhe seja mais adequado (p.31)

Ou seja, é necessária que a avaliação seja uma forma de ajudar na aprendizagem e no ensino do aluno, pois apenas desta forma é possível que se criem planos de estudo, para que, nenhum aluno fique prejudicado com os conteúdos que não apreendem.

No mesmo documento, é citado, ainda, o Eng. António Alarcão Ravara, que refere que esta avaliação deve ser sistemática e regular para que os indicadores não sejam díspares e com pouco veracidade,“ (...). Continuamos a alertar para a falta de recolha sistemática de dados estatísticos e na existência unicamente de indicadores muito grosseiros, díspares e tratados sem regularidade” (p.70). Caso este tipo de avaliação não seja contínua e regular, não poderemos criar planos de estudo para os alunos, pois não saberemos em que conteúdos os alunos ficaram prejudicados.

Em suma, a avaliação tem duas funções a avaliação final, que promove a progressão do aluno e a sua formação. A partir da avaliação, o professor pode centrar-se na aprendizagem que os seus alunos efetuam. Tal como refere Noguero (1999), as funções da avaliação “centram a atenção no processo de aprendizagem (a chamada avaliação formativa)” e “fala-se de avaliação (...) situando-a no final de todo o processo de ensino e aprendizagem” (p.24). É necessário que existam ambas com funções distintas. Não devem ser confundidas. Um aluno pode progredir de ano escolar no entanto não ter apreendido os conteúdos necessários para conseguir desenvolver mais matérias no ano escolar seguinte.

Segunda-feira, 19 de março de 2012

Os alunos iniciaram a manhã com a prova de estudo do meio, sobre os conteúdos lecionados até a data. De seguida, após regressarem do intervalo, a minha colega de estágio lecionou uma aula de estudo do meio, sobre a formiga, em continuação à aula lecionada por mim no dia 12 de março.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Neste dia irei inferir acerca da preparação das aulas, falando da aula da minha colega de estágio, e da prática pedagógica.

Antes de mais é importante refletir sobre o objetivo da prática pedagógica. Para tal citarei Peterson (2003) referindo que, “a prática pedagógica deve ser uma atividade planificada, sistematizada, faseada e *consciente* que o aluno realiza sob a orientação do professor formador com vista à *aquisição de hábitos, habilidades e competências* conducentes ao exercício docente.” (p.67). Neste ponto de vista o objetivo da prática pedagógica é ajudar os formandos aproximarem-se da realidade profissional que vivenciam.

No entanto, não são apenas aquelas competências a adquirir quando estamos na prática pedagógica. Esta ajuda-nos a retificar o tipo de metodologias utilizadas, e como trabalhar a motivação. Segundo o mesmo autor:

Pode-se concluir, sem sombras de dúvidas, que os requisitos de um bom educador, tais como o domínio da disciplina que lecciona ou especialidade, o domínio metodológico ou, melhor, a competência pedagógica, a motivação para ensinar e o horizonte cultural, se adquirem, em parte, através de práticas pedagógicas.(p.67)

A prática pedagógica que se insere na metodologia curricular da nossa escola, centra-se na observação participante, ou seja, nada melhor para entender como funciona esta relação de professor-aluno e currículo senão estarmos presentes em sala de aula. Salientando a opinião do autor acima referido: “Outro aspecto igualmente importante no exercício do magistério é a *observação* de uma aula. A observação deve ser um exercício regular e constante (...)” (p.86). Deste modo, poderemos ter acesso a metodologias, assim como ganhar hábitos de trabalho.

Terça-feira, 20 de março de 2012

Neste dia os alunos tiveram uma visita de estudo no Teatro Politeama, a fim de assistirem a uma peça de teatro, *Pinóquio* do autor Carlo Collodi, encenado por Filipe La Féria.

Inferências/ Fundamentação Teórica

O teatro é importante para que a criança utilize e desenvolva a sua imaginação. Segundo Machado, o teatro pode ser abordado por dois aspetos, um deles o teatro em si, feito de adultos para crianças, e o teatro feito pelas crianças. Citando a autora acima referida, “(...) dois aspectos do teatro na educação: o teatro-jogo e o teatro-espetáculo. Ambos com a mesma finalidade: desenvolvimento da criatividade. Facilitar este desenvolvimento é a tarefa de todo bom educador” (p.1)

Muitas vezes os professores preocupam-se apenas com as áreas curriculares de matemática, de Língua Portuguesa e Estudo do meio, deixando esquecidas todas as outras áreas de aprendizagem. Educar não significa apenas transmitir conhecimentos, consiste também no desenvolvimento criativo e na abertura para outras áreas da visão da criança, ou seja, mostrar à criança o que existe em torno dela. Citando a mesma autora: “Educar é fazer a criança abrir os olhos para o mundo que a rodeia e dar-lhe a possibilidade de se maravilhar com cada nova descoberta que ela mesma vai fazendo do mundo que a cerca.” (p.1)

A autora defende os dois tipos de teatro referidos visto que o teatro-jogo é liderado pela criatividade e imaginação das crianças, e o teatro feito por adultos, ajuda os alunos a conseguirem, com um estímulo visual, desenvolver essa mesma criatividade. A mesma autora defende que: Se o jogo dramático libera a criatividade, o espetáculo teatral alimenta esta criatividade. Um espetáculo de teatro bem feito é um estímulo inesgotável para a sensibilidade da criança. A emoção artística leva a criança a um mundo de fantasia e de sonho que corresponde ao que busca sua alma em

desenvolvimento (p.5). Para que o teatro-espetáculo seja direcionado para crianças, é importante que este seja feito de adulto para criança, retratando problemáticas normais da infância.

Sexta-feira, 23 de março de 2012

Neste dia a professora fez, com os alunos, um ditado mudo, em que escreveu no quadro interativo uma frase. Eles leram-na e passado um pouco a professora apagou-a. O objetivo é os alunos escreverem de memória a frase sem erros. Posteriormente a esta atividade, os alunos do bibe castanho dirigiram-se para a aula de Educação Física.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Existe, nesta sala, um computador e um quadro interativo, significando, que os alunos estão, constantemente, a utilizar novas tecnologias. Segundo Campos (1994) “a tecnologia informática tem vindo a tornar-se, muito rapidamente, numa ferramenta muito importante no dia-a-dia. (...)” (p.12).

O mesmo autor, afirma que existem diferentes aplicações para estes meios de comunicação na sala de aula: “- Incrementar a valorização pessoal dos alunos ao permitir-lhes aprender, explorar, criar, solucionar problemas, arriscar hipóteses, cometer erros e corrigi-los (...)” (p.12). É também possível utilizar este objeto como meio de pesquisa, permitindo aos alunos outra forma de aprendizagem. Desta forma, o autor acima referido, afirma que:

Os computadores e a tecnologia educativa podem ser catalisadores da motivação, participação e interação dos estudantes. Estes são intrinsecamente motivados, a prestar atenção, a explorar e experimentar, através de uma certa variedade de estímulos (visuais, auditivos e cenestéticos), envolvendo-se activamente no processo de aprendizagem, quando utilizam computadores. (p.14)

Em suma, é importante, hoje em dia, a utilização de novos instrumentos tecnológico, para os alunos se sentirem mais motivados e a aprendizagem seja mais significativa.

Terça-feira, 10 de abril de 2012

Eu lecionei as aulas da parte da manhã, explorando conteúdos de Estudo do meio, Língua Portuguesa e Matemática. Na aula de Estudo do Meio, explorei o tema dos animais, apresentando aos alunos a classe dos répteis. Após o intervalo, lecionei a aula de Língua Portuguesa explorando um texto em Poesia. Por fim, na aula de Matemática, explorei o conteúdo leitura de números inteiros até à ordem dos milhares, utilizando os calculadores multibásicos.

Inferências/ Fundamentação Teórica

O sentido de número e a ideia de quantidade remete para algo que é observável, ou mesmo, manipulável. O número e a sua leitura, muitas vezes é realizado no plano abstrato, e a criança tem que conseguir perceber, construir, adquirir, na sua mente uma relação que permita essa construção, de modo a comunicar matematicamente, interpretando as informações, retirando significados e até refletindo sobre os resultados.

As aulas lecionadas não se devem circunscrever apenas ao contexto de sala de aula, assim como, da mesma forma, devemos aproveitar os conhecimentos dos alunos para que estes possam amplificar o seu saber.

Os conteúdos lecionados devem ser postos em prática posteriormente a serem lecionados, de modo aos alunos poderem alargar os seus conhecimentos inicializando com outros aspetos da sua vida. Segundo Ribeiro (1997):

A aprendizagem escolar deve ser concebida e organizada no quadro global da educação, entendida cada vez mais como um processo permanente ao longo da vida de cada um, não se circunscrevendo a um tempo determinado nem a um lugar privilegiado e abarcando todo o espectro da vida individual e social (p.18)

A aprendizagem deve ser organizada para que quem aprende possa resolver qualquer tipo de problemas (do foro pessoal e social) e os conteúdos lecionados não devem ser estanques para que haja uma aprendizagem contínua.

Sexta-feira, 13 de abril de 2012

Neste dia, um grupo de alunas, da qual eu fazia parte, foi recrutado para ir para o ginásio com o Professor José e Professor Pedro, para elaborarmos com alguns alunos, testes à condição física.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Estes testes consistem num estudo que ambos os professores efetuam, de forma a delimitar alguns padrões de vida saudável nas crianças, para que se possa prevenir a obesidade infantil. Segundo Baptista (2006):

Por mais eficientes que sejam os serviços de saúde que qualquer sociedade possa oferecer aos seus cidadãos, a prevenção da doença e a preservação da saúde dependerão sempre, numa larga medida, da adoção de estilos saudáveis por parte das pessoas. (p.5)

Para que qualquer pessoa tenha um estilo de vida saudável é necessário cuidar do físico assim como da mente. Em relação ao nosso corpo, é necessário que se tenha cuidados na alimentação e que se tenha uma vida física ativa. Segundo Baptista (2006) “ Para além dos cuidados a ter em matéria de alimentação, compete ainda aos pais incentivar os seus filhos a serem fisicamente ativos (...)” (p.28).

O facto de as crianças serem fisicamente ativas ajuda no combate à obesidade e outro tipo de doenças. Outro tópico também relacionado com um estilo de vida saudável é a alimentação, a qual deve ser controlada, tanto na escola como em casa.

Segunda-feira, 16 de abril de 2012

Esta manhã foi iniciada com os calculadores multibásicos fazendo jogos na base de 10, leitura de números, situações problemáticas e, ainda, a divisão.

Depois do intervalo, os alunos elaboraram exercícios de Língua Portuguesa, os quais a professora corrigiu posteriormente, para toda a turma.

Inferências/ Fundamentação Teórica

As técnicas que permitem calcular os resultados das operações são denominadas de algoritmos, como foi o caso da divisão. O algoritmo é uma série finita de regras que se aplicam numa determinada ordem e num número finito de dados, para chegar a uma etapa e a um resultado. As crianças têm de as perceber e adquirir a referida competência.

A correção dos exercícios elaborados pelos alunos, para toda a turma, é uma forma de aprendizagem. Curto et al (2000) defendem que “corrigir serve para aprender, todos devem ser corrigidos e corretores. Corrigir não é uma tarefa exclusiva do professor” (p.202). Desta forma a correção que é feita, usualmente, apenas pelo professor deve ser eliminada, na maior parte dos casos, para que os alunos aprendam com os seus erros e com os dos seus colegas.

A correção para toda a turma não serve para embaraçar ou envergonhar os alunos, mas sim para que estes aprendam e moldem os conhecimentos prévios adquiridos. Os mesmos autores, acima referidos, explicitam que “o interesse da correção, e a sua necessidade, é o de aprender a melhorar e aprender significativamente. Portanto, a primeira coisa que é preciso considerar são os conhecimentos prévios e a zona de desenvolvimento e aprendizagem” (p.201)

É também uma forma de, o professor, poder verificar quais as dificuldades de desenvolvimento e aprendizagens mais afetadas, para as poder confrontar eliminando, ao máximo, as dúvidas dos alunos.

Terça-feira, 17 de abril de 2012

A manhã começou com uma cópia, de um texto escolhido pela professora. Posteriormente, a professora utilizou o material estruturado, 5.º dom de fröbel.

Depois do intervalo, a docente utilizou outro material estruturado, geoplano, fazendo alguns exercícios.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Os dons de Fröbel são materiais manipulativos que ajudam as crianças a construir o seu pensamento matemático, não só a partir de construções mas também pela possibilidade de visualizarem e manipularem as suas próprias situações problemáticas passíveis de elaborar com estes materiais. Segundo Nabais (1968), “com estes materiais pode a criança criar situações variadas e ricas em elementos de intuição. Pode manipulá-las sobre a sua carteira, confrontá-las, relacioná-las, arrancar-lhes a verdade matemática” (p.61). Descodificando a abstração existente no ensino da Matemática.

O 5.º Dom é mais complexo que os dons anteriores e com as peças constituintes deste material podemos ajudar as crianças a entender as frações. Este material, segundo Caldeira (2009) é composto por “21 cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e outros três cubos em quatro quartos” (p.292) e “permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre números racionais” (p.302).

Podemos observar que a manipulação deste material, assim como de todos os outros, ajuda à compreensão de alguns conhecimentos, os quais, necessitam de mais abstração. Se a criança for capaz de primeiro observar e manipular, será mais fácil processar “experiências de partilha equitativa” (Caldeira, 2009:p.303).

Sexta-feira, 19 de abril de 2012

Neste dia, uma das coordenadoras de estágio profissional pediu que a minha colega lecionasse uma aula de matemática com o material estruturado calculadores multibásicos.

Após o intervalo, tivemos, com as coordenadoras de estágio uma reunião para falar das aulas desta manhã.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Os materiais que se utilizam para fazer representações matemáticas, como já foi referido, são bastante importantes para que as crianças consigam criar a sua própria abstração matemática.. Fayol et al. (2010) defendem que:

A aritmetização e a matematização das situações consistem em elaborar representações simbólicas quantificadas do real e depois em operar (seguindo regras precisas) sobre estas quantificações, para que os resultados das operações (aritméticas) efectuadas sobre as representações forneçam uma aproximação aceitável (...) dos resultados que seriam efectivamente obtidos pela aplicação no real das acções correspondentes às transformações simbólicas. (p.13)

É também importante referir que a matematização das situações problemáticas é uma forma de observar o real, é por isso preciso e essencial, para crianças com pouca abstração matemática, em que antes de uma situação problemática seja criada uma situação que os alunos possam entender. Ponte e Serrazina (s.d.) (citados por Fayol et al., 2010) afirmam que “as situações, com frequência, são realísticas, isto é, envolvem dados e condições retirados da realidade ou que para os alunos têm ligação com a realidade.” (p.102). Tal como em todas as ciências, é importante, que nestas primeiras faces de aprendizagem, os exemplos utilizados sejam relacionados com as experiências e vivências do grupo alvo.

Segunda-feira, 23 de abril de 2012

Esta manhã, quem lecionou a manhã de aulas foi a minha colega de estágio. Começou por lecionar a área de Língua Portuguesa, tendo como tema a banda desenhada.

Depois do intervalo, lecionou a aula de estudo do meio sobre a planta da escola, passando de seguida, para a área da matemática onde utilizou o material estruturado, geoplano, para os ângulos.

Inferências/ Fundamentação Teórica

A geometria é um conteúdo matemático bastante complexo e abstrato. Este conteúdo integra o currículo do 1.ºCiclo do Ensino Básico, sendo complementado nos outros ciclos. Segundo Serrazina e Matos (1988) “a geometria é talvez dos temas matemáticos de maior aversão tem provocado. Os alunos queixam-se de que não compreendem, não gostam, é demasiado abstracto” (p.9)

Para que se torne mais fácil para os alunos, utilizam-se materiais que, mais uma vez, as crianças possam manipular. Um dos conceitos presentes na geometria são os ângulos, que muitas vezes os alunos não conseguem compreender como é que estes se apresentam. Os mesmos autores referem que “a introdução do conceito de ângulo é bastante delicada” (p.91).

Com a ajuda do geoplano as crianças podem manipular os ângulos e observar as suas características. Ajuda bastante se, baseado na opinião das autoras acima referidas, “os alunos forem encorajados a registar os desenhos no papel ponteadado” (p.16). Desta forma podem, não só manipular o material, explorando o tema, mas também registarem o que observam.

Terça-feira, 24 de abril de 2012

Esta manhã foi iniciada pelas aulas de duas colegas da licenciatura em Educação Básica, a primeira sobre as habitações do mundo e a segunda sobre as divisões da casa e as suas funções.

Após o intervalo a professora lecionou o material estruturado, as calculadoras Papy.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

As calculadoras são um material estruturado, baseado no Minicomputador Papy, material inventado por George Papy. Este material tem o mesmo funcionamento que o ábaco, também este um material matemático, e tem como base as cores do material cuisenaire. (Caldeira, 2009:p.345).

Este material é formado por placas, com a forma da face quadrangular, as quais são divididas em quatro cada uma dessas partes têm uma cor respetiva ao seu valor numérico. Segundo Caldeira (2009) “as cores aqui escolhidas para estas calculadoras foram: branco (1), azul (2), rosa (4) e verde (8); o lado do quadrado tem 18 cm” (p.346)

Todos os materiais são utilizados tendo em conta os seus objetivos, a autora acima mencionada refere que com este material se desenvolve uma série de competências enumeradas de seguida:

- (i) aprende a seleccionar, decidir, descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema;
- (ii) realiza a compreensão dos números e da numeração;
- (iii) reconhece a compreensão do sentido do número e das operações;
- (iv) efectua o cálculo com números realizando operações;
- (v) desenvolve o cálculo;
- (vi) resolve situações problemáticas. (Caldeira, 2009:p.347).

Este material, tal como os restantes, desenvolve na criança uma série de competências e capacidades que mais tarde torne mais fácil a aprendizagem.

Sexta-feira, 27 de abril de 2012

Nesta manhã a professora, lecionou a área da Matemática utilizando o material estruturado, 5.º dom de Fröbel, onde fez algumas situações problemáticas, seguindo-se, posteriormente, a Educação Física. Durante esse período nós, estagiárias, e a professora ficámos a fazer um balanço do estágio.

De tarde dirigimo-nos à Escola Superior de Educação João de Deus onde decorreu uma reunião para entregar aos alunos as classificações do momento de estágio anterior.

Inferências/ Fundamentação teórica

A relação que criamos com os alunos é tão importante, quanto a relação profissional que mantemos com as professoras e as educadoras. Para que tal aconteça é necessário que consigamos comunicar umas com as outras e a “comunicação omnipresente e mundializada” (Beaudichon, 2001 p.14). Em todas as relações que tenhamos é necessário que saibamos ter diálogo, respeitando quem nos envolve.

A comunicação pode ser de diversos tipos: verbal, não verbal ou mista. Normalmente quando temos um diálogo optamos pela comunicação verbal. O mesmo autor designa diálogo como sendo “a interacção prolongada que constitui o episódio organizado de comunicação onde as tomadas de vez (*prises de tour*) se sucedem de maneira relativamente equilibrada e mantêm relações de implicação.” (p.36).

Sendo assim, é deveras importante, para a nossa formação como seres humanos e como professores, que consigamos comunicar e manter um diálogo com as pessoas que nos rodeiem, sejam crianças ou adultos.

1.5. 5ª. Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de estágio de 30 de abril de 2012 a 22 de Junho de 2012 realizado no jardim-escola em Lisboa.

Este momento de estágio decorreu na sala do bibe verde – 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referente às crianças na faixa etária dos 7 anos.

1.5.1. Caracterização da turma

Esta turma é composta por vinte e nove crianças, na faixa etária dos sete anos. Divide-se em dezassete rapazes e doze raparigas. Existe ainda dois pares de gémeos (dois rapazes e duas raparigas).

Este grupo está inserido na dinâmica do Jardim-escola tendo, no entanto, alguns casos de crianças menos bem comportadas.

1.5.2. Caracterização do espaço

A sala do 2.º ano situa-se perto da secretaria da escola e das casas-de-banho. Ao entrarmos na sala temos uma estante, onde se encontram os dossiers das crianças e da professora. No fim dessa estante encontra-se a secretária da professora e o quadro de frente para os alunos.

As carteiras dos alunos estão a pares, e divididas em três colunas. A sala está equipada com duas portas, uma para o recreio outra para a biblioteca, três janelas grandes, viradas para o recreio e ainda, um computador.

No fundo da sala, encontram-se os cabides individuais dos alunos, que servem para pendurar os seus casacos e malas.

1.5.3. Rotinas

Os alunos, quando chegam ao Jardim-Escola antes da hora de entrada (nove horas da manhã), vão para o ginásio, onde se encontra todo o 1.º Ciclo. Aí fazem normalmente, jogos. Um pouco antes da hora de começarem as aulas, fazem comboios por bibes e esperam que as professoras os vão buscar a fim de irem para a sala.

Quando chegam à sala, vão até à casa de banho, dos rapazes e das raparigas consoante o seu género. Entre a hora de entrada e as nove e meia os alunos procedem à leitura diária individual, de um texto do manual (caso já tenham chegado ao fim, um livro à escolha) em voz alta com a supervisão da professora. Depois de todos chegarem começam a trabalhar na área indicada consoante o dia da semana.

Por volta das onze da manhã saem da sala para irem para o recreio, e a professora distribui o lanche da manhã (bolachas ou maçã). No final do intervalo (por volta das onze e meia) retornam à sala passando primeiro pela casa de banho. Por fim, por volta da uma, arrumam o material em que

estavam a trabalhar debaixo das mesas, colocam o tampo da mesa para cima e vão à casa de banho, para, posteriormente, fazerem comboio à frente da professora, para irem almoçar.

1.5.4. Horário

No quadro 6, os alunos do 2.º ano trabalham a área de Língua Portuguesa e de Matemática todos os dias da parte da manhã. À quarta-feira após o intervalo têm Educação Física; Na quinta-feira à mesma hora têm Música e na Sexta-feira à mesma hora a professora leciona a área de Estudo do meio.

Durante a parte da tarde, tem diversas atividades, tais como biblioteca: área de projeto, assembleia de turma, ... Em todas as tardes podemos observar têm a área de estudo do meio.

Quadro 6 – Horário do 2.º ano de escolaridade.

| Horas | Segunda – feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|----------------------|------------------------|--|-----------------------------------|-------------------------|------------------------|
| 9h – 10h | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática (materiais) | Língua Portuguesa |
| 10h – 11h | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa |
| 11h – 11h30 | Recreio | | | | |
| 11h30 – 12h | Matemática (materiais) | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática (materiais) |
| 12h – 12h50 | Matemática | Língua Portuguesa | Educação Física | Música | Estudo do Meio |
| 13h – 14h30 | Almoço e Recreio | | | | |
| 14h30 – 15h20 | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Música | Estudo do Meio | Estudo do Meio |
| 15h20 – 16h10 | Educação Física | Experiências | Expressão Plástica 15h45 – 17h | Inglês 15h30 – 16h30 | Estudo acompanhado |
| 16h10 – 17h | Formação Cívica | Biblioteca: no âmbito de Língua Portuguesa | | Área Projeto | Assembleia de Turma |
| 17h | Saída | | | | |

1.5.5. Relatos diários

Segunda-feira, 30 de abril de 2012

Devido a uma questão organizacional da escola, apenas uma das professoras de cada bibe estava presente no jardim-escola. Durante a manhã ajudámos a professora a construir, em tamanho grande, os pentaminós.

Inferências/ Fundamentação Teórica

A matemática é considerada uma ciência com objectos e relações abstratas. Ponte et al. (2007) referem que “a matemática não é uma ciência sobre o mundo, natural ou social, no sentido em que o são algumas das outras ciências, mas sim uma ciência que lida com objectos e relações abstractas” (p.2).

Sendo assim, a sua aprendizagem torna-se mais complexa para os alunos, pois não existe uma única formula com uma solução apenas. Temos de compreender os conceitos para conseguirmos descodificar o que a matemática nos ensina. Para que tal acontece tem de ser a criança a estruturar o seu próprio pensamento. Os mesmos autores afirmam que “a aprendizagem da matemática decorre do trabalho realizado pelo aluno e este é estruturado, em grande medida, pelas tarefas propostas pelo professor.” (p.8)

O professor tem um papel fundamental, pois conduz o pensamento e a aprendizagem dos alunos para que consigam fazer conexões abstratas.

Sexta-feira, 4 de maio de 2012

Durante a manhã, os alunos fizeram uma ficha de matemática e de seguida, exercícios ortográficos.

Depois do intervalo, alguns alunos e a professora foram ao continente para tirarem uma fotografia. Os restantes alunos permaneceram no jardim-escola com a professora de apoio. A professora propôs que os alunos fizessem um trabalho de grupo, o qual consistia em escrever um guião para uma dramatização.

Inferências/ Fundamentação Teórica

O trabalho de grupo é uma metodologia de trabalho em sala de aula. Para que o mesmo seja conseguido é necessário criar situações favoráveis, tais como o tempo, o espaço, o material e, até, os

próprios elementos do grupo. Segundo Freitas e Freitas (2003) “cada elemento do grupo tem de sentir-se responsável pelas aprendizagens definidas para esse grupo” (p.29). Desta forma todas as crianças estarão presentes e ativas no trabalho, não correndo o risco de algumas não fazerem o trabalho. Para isto é mais fácil, numa fase inicial, distribuir tarefas aos membros do grupo, como por exemplo: a criança que escreve, o chefe do material, o chefe do silêncio, etc.

Quando existe trabalho de grupo é usualmente utilizado a questão das recompensas. Os mesmos autores afirmam que “uma outra questão polémica na aprendizagem cooperativa é a existência ou não de recompensas e, a existirem, qual o seu tipo, ligando-se a uma discussão mais lata sobre motivação, (...)” (p.19). Neste caso as recompensas devem ser utilizadas como estímulos de bom comportamento, e ainda como reforço positivo para que as crianças consigam trabalhar todas juntas, esforçando-se por serem responsáveis.

Segunda-feira, 7 de maio de 2012

Neste dia, os alunos completaram exercícios de conhecimento explícito da língua. Passando de seguida, à sua correção. Depois do intervalo, fizeram o mesmo com exercícios da área da Matemática.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Ao longo do ano escolar as crianças devem praticar fluentemente a leitura, a escrita e o cálculo, para que as dúvidas e problemas que possam surgir sejam precocemente irradicados. Segundo Lopes et al. (2004) “A leitura, a escrita e o cálculo devem ser intensivamente praticados ao longo dos primeiros anos de escolaridade, (...)” (p.40)

Existem, no jardim-escola, professoras de apoio que, tal como o nome indica, apoiam os alunos que mostram algumas dificuldades de aprendizagem. Os mesmo autores defendem que “os apoios aos alunos com problemas de aprendizagem escolar devem iniciar-se o mais cedo possível e incidir sobre as competências básicas de leitura, escrita e cálculo”(p.34).

Quanto mais cedo for possível ajudar as crianças nas suas dificuldades, mais rápido estas vão conseguir ultrapassá-las. O cálculo, a leitura e a escrita são das maiores dificuldades que os alunos têm pois, a aquisição destas capacidades, provem de treino e prática.

Terça-feira, 8 de maio de 2012

Esta manhã foi iniciada com a área da matemática, em que a professora utilizou os calculadores multibásicos, de forma a apresentar a classe dos milhões. Pediu ainda que a minha colega e eu, fizéssemos um exercício com os alunos. Passando depois para a leitura de números escrita, de forma a consolidar o trabalho oral.

Depois do intervalo, a professora fez um ditado intitulado a *aranha*, escrito em forma de poema.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Segundo Escalona (2004), o número está no plano abstrato e temos que propiciar situações que permitam a construção dessa noção e isso supõe distinguir entre transformações que mudam a quantidade daquelas que não mudam e que as crianças sejam capazes de descrever e reconhecer as três partes de uma transformação: estado inicial, transformação e estado final (tradução própria).

Como sabemos todos os alunos são diferentes, sendo assim as suas aprendizagens são diferenciados. É necessário, por isso, que o professor seja capaz de envolver e criar situações de aprendizagem aos alunos e não colocar entraves àqueles com mais dificuldades de aprendizagens. Segundo Estanqueiro (2010), “um bom professor não transforma o processo de aprendizagem numa corrida de obstáculos em que os mais fracos tropeçam e caem, como se a qualidade de ensino correspondesse à quantidade de «chumbos»” (p.15).

Uma estratégia observada durante o estágio profissional, foi a resolução de exercícios, testes e fichas, com a respetiva correção em voz alta. O facto de os alunos puderem, após aprenderem, um conteúdo novo, aplica-lo em determinados exercícios ajuda-os a treinarem a sua aprendizagem e a ganharem consciência das suas dificuldades. O autor acima referido retifica referindo que “fazem melhor ainda os professores que oferecem modelos de provas, testes de anos anteriores (...) para que os alunos possam treinar-se por escrito” (p.93). Mesmo que não seja possível a apresentação e elaboração de testes, provas ou fichas de anos anteriores, então que estes se baseiem nesses mesmos testes consoante as dificuldades dos alunos.

Sexta-feira, 11 de maio de 2012

Neste dia a professora começou por passar exercícios da área de Matemática para que os alunos as executassem. Após o intervalo os alunos fizeram uma prova de treino para o teste intermédio de Língua Portuguesa

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Durante todo o estágio pude observar a leitura diária por parte das crianças, no entanto poucas, ou mesmo nenhuma, foram as vezes em que vi os alunos a lerem textos literários. O ensino literário, que é visto como uma contextualização cultural e histórica e que a sua compreensão é caracterizada por ser muito complicada, se este mesmo, segundo Colomer e Camps (2002):

Passasse a ser considerado com *educação literária*, isto é, se passasse a ter como objetivo a formação de um leitor cada vez mais competente nesse terreno, o enfoque literário na escola poderia ser integrado basicamente ao âmbito da aprendizagem leitora. (p.72)

Desta forma as mesmas autoras referem ainda que o ensino literário passa a ser, do atual “*ler para aprender*”, para “*aprender a ler*”.

Não se deve tirar prestígio aos manuais escolares, caso estes sejam mais completos e mostrem aos alunos, seguindo a mesma linha de ideias do “*aprender a ler*”, mais tipos de textos e como estes se podem trabalhar. Segundo Araújo (1988), (citada por Magalhães, 2009): “Não podemos subtrair o fenómeno da literatura para a infância da sua inserção pedagógica no livro escolar – espelho da entrega do texto, da sua selecção, do conceito que possamos ter do que seja palavra escrita para a criança.” (p.151). Os textos literários, considerados bastante complicados para as crianças lerem, são uma forma de as mesmas terem um campo de compreensão e capacidade literária cada vez maior.

Segunda-feira, 14 de maio de 2012

No princípio da manhã a professora fez uma avaliação de leitura, onde pediu aos alunos que lessem um determinado texto do manual, que já todos conhecessem, enquanto a restante turma fazia uma cópia.

Depois do intervalo trabalhou com o material estruturado, pentaminós, onde fez exercícios sobre áreas e perímetros equivalentes utilizando este material.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A leitura em voz alta é uma prática habitual nesta turma, no entanto um dos aspetos a que não se presta tanta atenção é à razão da leitura, ou seja na influência que o texto lido pode ter. O próprio texto escolhido para a leitura, é muitas vezes retirado apenas dos manuais escolares, ao invés de se apostar noutros tipos de texto, de forma a dar a conhecer um leque variado de tipos de texto aos alunos. Segundo Colomer e Camps (2002) “a influência no ato da leitura da intenção com que se lê e do tipo de texto lido é um dos elementos menos presentes atualmente na escola” (p.184).

Uma das grelhas que os professores devem preencher é a de avaliação de leitura, em que avaliam, não só, a rapidez, as palavras em que se enganam como a fluência da leitura por parte dos alunos. Esta avaliação pode ser feita de duas formas: uma em que a criança não sabe nem tem qualquer influência na avaliação e outra, em que a criança é construtora da sua própria avaliação, fazendo assim uma autoavaliação. Segundo as autoras acima referidas, “o reconhecimento da aprendizagem como uma construção do próprio aluno implica uma mudança na utilização dos instrumentos de avaliação, que perdem o seu habitual sentido sancionador.” (p.172). Logo este tipo de avaliação ajuda os alunos a questionarem e melhorarem a sua aprendizagem, revelando assim um lado menos afirmativo da avaliação.

Terça-feira, 15 de maio de 2012

Neste dia quem lecionou as aulas da parte da manhã foi a minha colega de estágio. Começou com a área de Língua Portuguesa, grupo adjetival, de seguida lecionou a área de Matemática utilizando os calculadores multibásicos e, por último, lecionou o ciclo da água, na área de Estudo do Meio.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Para que as crianças tenham um leque de aprendizagens e conhecimentos cada vez mais vasto é preciso que todas as áreas sejam trabalhadas com a mesma pontualidade e abordadas com a mesma importância.

É necessário também que exista o máximo de rigor, por parte dos professores, nas matérias que lecionam, pois de outra forma estaríamos a ensinar e a prejudicar os alunos a quem ensinamos. Segundo Cachapuz et al. (2002) hoje em dia as ciências têm um papel importante na sociedade e “embora ao certo ninguém saiba bem quais os melhores caminhos para chegar à sociedade do conhecimento, é hoje claro a importância de uma adequada cultura científica/tecnológica na emergência do progresso social que ela pressupõe” (p.21).

O facto de se ensinar, com rigor e cada vez mais cedo as ciências, não significa que estamos a “criar cientistas” mas sim a dar informação e a formar cidadãos responsáveis e que poderão ter um papel ativo na sociedade. Chassot (2000), (citado por Cachapuz et al., 2002) afirma “a educação em ciência deve dar *prioridade* à formação de cidadãos cientificamente cultos capazes de participar

activamente e responsabilmente em sociedades que se querem abertas e democráticas” (p.44). Temos por isso de educar para a ciência para que as crianças possam ser responsáveis nas suas escolhas do dia-a-dia.

Sexta-feira, 18 de maio de 2012

No início da manhã a equipa de prática pedagógica apareceu no Jardim-Escola a fim de pedir aulas surpresa às estagiárias. Nesta sala coube-me, a mim, lecionar uma aula da área da Matemática utilizando o material estruturado, calculadores multibásicos. Elaborei com os alunos duas situações problemáticas utilizando a subtração com empréstimo.

Depois do intervalo, reunimo-nos, estagiárias e coordenadoras, para falarmos sobre as aulas visionadas.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A leitura não deve ser feita como mecanização, ou seja os alunos não devem ler apenas para mostrarem que conseguem decifrar os códigos, devem ler também para atribuírem um significado ao texto de forma a ser possível, que compreendam o que este lhes transmite. Segundo Cadório (2001) “ler implica compreensão, atribuição de sentido e uma relação dinâmica entre o autor e o leitor.” (p.18).

A leitura deve ser um momento em que a criança “vive” o que o texto lhe transmite. É necessário que os textos sejam variados para que as crianças possam experienciar diferentes tipos de sentimentos e compreender vários tipos de mensagens. Ler não é apenas um ato individual, em que a criança aprende a ler simplesmente para si própria, ler é também um ato social e cultural, pois é uma forma de comunicar e de saber o que se passa à nossa volta. O autor acima referido afirma que “ler é um acto que se reveste de grande importância a nível pessoal, social e cultural. É um acto que enriquece o pensamento, intensifica as emoções, estimula o sonho, a imaginação e a criatividade” (p.7).

Segunda-feira, 21 de maio de 2012

Nesta manhã os alunos iniciaram a prova intermédia de Matemática. A professora começou por fazer a leitura modelo da prova e de seguida iniciaram a sua execução.

Após o intervalo, os alunos fizeram a correção da prova. Depois desta correção e até à hora de almoço, os alunos fizeram uma ficha de Língua Portuguesa.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Ao longo de todo o estágio profissional somos acompanhadas pelas coordenadoras de estágio profissional, professoras que nos apoiam e nos ajudam a desenvolver as nossas capacidades. Alarcão afirma reconhecer (2000) “a necessidade de continuarem a existir supervisores de estágio. Acredito que uma boa prática de gestão curricular flexível requer supervisão por docentes com preparação especial (...)” (p.20). Estes professores são docentes com uma preparação que lhes permite auxiliar os estagiários para um bom desenvolvimento profissional. Alarcão e Roldão (2008) defende que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” (p.54). Este apoio e seguimento da prática pedagógica inicia-se, na Escola Superior de Educação João de Deus, desde a formação inicial até ao final, desta forma evoluímos e, mais rapidamente, conseguimos ultrapassar os obstáculos que aparecem pelo caminho.

Terça-feira, 22 de maio de 2012

Nesta manhã fui eu quem lecionou as aulas, abordando as três áreas curriculares. Comecei por lecionar a área de Língua Portuguesa, falando da banda desenhada, relembrei as partes constituintes da mesma assim como os seus atributos. Passei de seguida para a área da Matemática onde, utilizando o material manipulável os pentaminós, fiz alguns jogos com os alunos em que estes tinham de descobrir figuras com perímetros equivalentes.

Após a área de Matemática, passei para a área de Estudo do Meio, em que fiz uma experiência sobre o ciclo da água.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Uma das metodologias que se pode utilizar quando lecionamos a área de estudo do meio é o trabalho experimental. Este deve ser sempre acompanhado pela mudança conceptual, isto é, devemos antes de introduzir um novo conceito aos alunos ou de observarmos uma experiência com os mesmos, ter em conta os conhecimentos que estes possuem, ou seja, perceber e verificar o que é que os alunos já sabem e como acham que funciona, chama-se a estes conhecimentos concepções alternativas. Cachapuz et al. (2002) explicam que “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).

Ao percebermos as concepções alternativas dos alunos torna-se mais fácil escolher a metodologia a ser utilizada em sala de aula, pois, se os alunos tiverem uma ideia prévia completamente distinta da realidade científica, esta tem de ser alterada. Mas se tiverem conhecimentos prévios que não se afastem totalmente da realidade científica estes podem ser estruturados e complementados com o conhecimento. Os autores acima referidos revelam que “a necessidade de adequar as estratégias de ensino às ideias prévias dos alunos exige que tenhamos necessidade de diagnosticar as CA dos alunos.” (p.155). Desta forma o professor saberá se tem de haver mudança conceptual, de modo a reestruturar o conhecimento dando lugar ao conhecimento científico.

Segunda-feira, 25 de maio de 2012

Nesta manhã a minha colega de estágio lecionou uma hora de aula onde abordou as três áreas curriculares.

Começou pela área de Língua Portuguesa, onde lecionou as onomatopeias levando diferentes sons. Posteriormente, os alunos tiveram de replicar o som. Passou para a área de Matemática, onde utilizou o material estruturado cuisenaire. Utilizou este material para fazer um itinerário. Por fim, na área de Estudo do Meio, explicou aos alunos o que era o arco-íris fazendo, posteriormente uma experiência com prismas.

Depois do intervalo, fomos para a reunião com as coordenadoras de estágio, a fim de fazer uma análise das aulas lecionadas.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Na aula de Estudo do Meio, a minha colega decidiu aliar a aprendizagem teórica à prática. A este tipo de trabalho chamamos trabalho prático.

O trabalho prático, para ser bem executado, necessita de uma boa formação teórica, para que, os alunos consigam compreender e entender o trabalho prático posterior. Veríssimo, Pedrosa e Ribeiro (2001) afirmam que os trabalhos práticos requerem uma “articulação entre conhecimento teórico-conceptual e prático-processual e promovam compreensão de actividades em que os alunos se envolvam nas aulas de ciências e o estabelecimento de relações entre estas e os seus quotidianos, (...)” (p.25)

Como em qualquer outro campo do saber das ciências, é necessário que os alunos se questionem e pensem no que observam e estudam. Tal como referem os autores acima referidos, este

tipo de aprendizagem pretende “estimular atitudes de questionamento reflexivo (...)” (p.30). Os mesmos autores referem, ainda, que “processos destes afiguram-se fundamentais para estimular aprendizagens desejáveis, as quais exigem, entre outras, mudanças nas práticas de ensino.”(p.31).

O professor deve desenvolver no aluno o desejo de questionar e de tentar refletir sobre as suas próprias questões, visto que, desta forma criaremos cidadãos ativos capazes de resolverem os seus problemas do quotidiano de uma forma mais eficiente.

Segunda-feira, 28 de maio de 2012

Na primeira parte da manhã os alunos realizaram um teste da área de Estudo do Meio. Quando todos acabaram, ainda antes do intervalo, corrigiram uma ficha de Língua Portuguesa

Depois do intervalo, fizeram alguns exercícios de matemática sobre horas e minutos e decomposição de números.

Inferência/ Fundamentação Teórica

É senso comum que todas as pessoas são diferentes, todas elas têm aprendizagens diversas e, por isso, dificuldades diferenciadas. Com as crianças acontece o mesmo, é necessário que o professor, antes de adotar qualquer tipo de metodologia, conheça bem a sua turma e, mais importante que isso, conheça bem cada aluno do seu grupo, as suas dificuldades e a forma como aprendem mais facilmente.

Estanqueiro (2010) afirma que os professores, que têm em atenção as características dos seus alunos respeitando a diferença das suas aptidões “diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (p.12). Ao existir uma diversificação das metodologias, dos recursos e da avaliação em relação à aprendizagem dos alunos, é mais fácil para os mesmos, não só conhecerem diferentes formas de trabalho, mas também ultrapassarem mais rapidamente as suas dificuldades.

Terça-feira, 29 de maio de 2012

Esta manhã foi iniciada com a área de Matemática em que a professora começou com o material estruturado Geoplano. Com este material propôs diferentes situações problemáticas com perímetros.

Após o intervalo, elaboraram outra ficha sobre os pentaminós, trabalhando os conteúdos anteriormente lecionados.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Antes de existirem professores reflexivos nas escolas é necessário que a própria escola tenha esse mesmo pensamento. Segundo Alarcão e Tavares (2003) “uma escola reflexiva é, pois, 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 em si e experienciando” (p.133). Assim uma escola em desenvolvimento deve agir em cada situação responsabilizando-se por aquilo que decide e realizando o seu projeto educativo com coerência e em conformidade com a realidade que a rodeia.

Desta forma, é mais fácil o enquadramento do professor reflexivo, esta construção, considerada identidade profissional é um trajeto individual que é personalizado pela forma de ser de cada um, das experiências que teve, acompanhamento que teve na formação inicial e daquilo que espera do futuro. Alarcão e Roldão (2008) consideram que “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro.” (p.34).

Sexta-feira, 1 de junho de 2012

Neste dia não comparecemos no Jardim-Escola pois fomos ajudar no Oeste Infantil em Torres Vedras.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Todos os anos este evento tem lugar em Torres Vedras e propõe às escolas que participam um tema. Este ano foi os jogos olímpicos. Em cada banca teria de haver algo relacionado com a condição física e com os jogos olímpicos.

A Escola Superior de Educação João de Deus esteve presente. A banca estava dividida em estações onde as crianças, em diferentes jogos, testaram a sua condição física. Os dados recolhidos serviram para o estudo, anteriormente referido, acerca da condição física e alimentação saudável.

Para que este tipo de projetos possa acontecer é necessário que a comunidade esteja envolvida nos mesmos. Vieira e Sá (1998) afirmam que:

Nos dias de hoje, falar de parcerias na área da educação, é 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 (p.22).

Este tipo de iniciativas serve também, de acordo com as autoras, para sensibilizar e desenvolver, nas crianças, uma vida social e ativa.

Segunda-Feira, 4 de junho de 2012

Neste dia os alunos começaram por fazer a Prova prática de Matemática de treino para a final. Depois do intervalo, a professora explicou a diferença entre frases simples e complexas.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Durante todo o período de estágio, foram muitos os momentos em que vimos os alunos a serem avaliados e submetidos a testes aos seus conhecimentos. Neste dia em particular fizeram um teste formativo, pois iriam ter, no dia seguinte, um teste sumativo externo. Bartolomeis (1999) defende que:

Em geral, o termo «teste» designa um conjunto de estímulos controlados ou estandardizados (de vários tipos), apresentada a um individuo para que reaja com respostas de vários tipos, que se supõem serem significativas quanto às qualidades ou propriedades que se pretendem medir (p.54)

Desta forma a professora da sala pode “medir”, segundo as palavras do autor, as reações dos alunos aos conteúdos presentes no teste. Esta é uma maneira de preparar os alunos para os testes e testar os seus conhecimentos e os erros de aprendizagem que ainda cometem, podendo ser ajudados a ultrapassá-los.

Terça-feira, 5 de junho de 2012

Esta manhã foi iniciada com um ditado mágico, pois iriam ter teste intermédio de Matemática. O teste começou as 9h30m, com a leitura modelo do caderno um, pela professora que supervisionava o teste (professora de outra sala.). Depois do intervalo, a professora fez a leitura modelo do caderno dois, procedendo à sua realização.

Inferências/ Fundamentação Teórica

Tal como já foi referido, os alunos tiveram, neste dia, prova intermédia de matemática, elaborado pelo Ministério da Educação. Esta é dividida em dois cadernos e os alunos têm 45 minutos para executar cada um deles. Após a elaboração do caderno um, fazem um intervalo de meia hora, voltando, depois, para a execução do caderno dois. Outro aspeto relevante nestas provas é que não é a professora da sala que supervisiona a prova, mas sim a professora da sala ao lado (neste caso).

Fernandes (2005) explica que “os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem.” (p.104).

O conteúdo deste tipo de provas depende a quem se destinam, guiando-se pelo programa e currículo de cada ano de escolaridade. O autor referido anteriormente aclara que “os exames são construídos a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isto significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos (...).” (p.104).

Sendo assim, numa prova intermédia de segundo ano de escolaridade os conhecimentos que se pretendem avaliar são coerentes com os conteúdos e matérias que os alunos aprendem ao longo do ano. Se assim não fosse seria quase impossível avaliar, corretamente os alunos.

Sexta-feira, 8 de junho de 2012

Quem lecionou as aulas da parte da manhã foi a minha colega de estágio, apenas presente à sexta-feira. Esta começou com a área de Estudo do Meio, em que, através de uma experiência explicou aos alunos o processo de oxidação.

Ainda antes do intervalo, passou para a área da Matemática, onde com a ajuda do material estruturado 5.º Dom de Fröbel, fez a construção da casa e algumas situações problemáticas. Após o intervalo, lecionou a aula de Língua Portuguesa em que o objetivo era elaborar com as crianças uma composição coletiva.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

As atividades práticas, quando elaboradas com os conteúdos, criam nas crianças motivação, pois é uma forma de aprendizagem em que a criança cria o seu momento de criatividade e estimulação da sua imaginação. Segundo Dewey (2002) “a imaginação é o meio no qual a criança vive.” (p.58). Sendo por isto necessário e importante que a criança possa “viajar” para esse mundo da imaginação.

Neste tipo de atividades a motivação que a criança demonstra é genuína, ou seja, a criança sente-se verdadeiramente motivada para participar e ajudar na construção da tarefa prática. O mesmo autor defende que “a tarefa prática fornece à criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência directa das coisas; põe-na em contacto com as realidades.” (p.30). Este tipo de trabalho é muitas vezes negligenciado, pois é mais difícil de ser executado, no entanto é tão importante quanto os outros.

Segunda-feira, 11 de junho de 2012

Nesta manhã foi-nos pedido que fôssemos com o grupo dos 4 anos ao museu da eletricidade, para podermos ajudar e apoiar as crianças.

Inferências/Fundamentação Teórica:

As visitas de estudo são uma forma de aprendizagem para as crianças, quando bem organizadas não só em relação aos conhecimentos das crianças como ao currículo. Trindade (2002) afirma que “as visitas de estudo constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos” (p.30).

É necessário ter em atenção, na elaboração de uma visita de estudo, a alguns pontos tais como os objetivos da mesma, a faixa etária a que se destina e ainda aos conhecimentos dos alunos. Caso estes itens não sejam tidos em consideração, a visita de estudo perde o seu valor educativo passando a ser apenas uma atividade sem qualquer fim. Na mesma linha de pensamento o autor afirma que “a importância das visitas de estudo diz respeito quer ao modo como fazem, ou não, sentido para os alunos que as realizam e os professores que as organizam quer ao modo como são preparadas, concretizadas e avaliadas” (p.30). Sendo assim as visitas de estudo requerem, por parte dos professores, uma determinada organização para que, quando concretizadas, façam sentido para os alunos e o que estes já aprenderam.

Terça-feira, 12 de junho de 2012

Esta manhã, foi iniciada com a aula de uma estagiária de 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Esta deu o conteúdo sobre as catástrofes naturais focando os sismos. De seguida, a sua colega de estágio, a deu o conteúdo sobre os vulcões.

Após o intervalo, lecionei uma aula sobre as medidas de capacidade.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Utiliza-se na Escola Superior de Educação João de Deus, na formação inicial de docentes, uma prática de observação. Os alunos estão inseridos na formação inicial na prática pedagógica realizada dentro da dinâmica dos jardins-escola. Campos (2001) defende que a formação deve ser em ambiente de investigação e afirma: “pois sei quanto se aprende em situação, no contacto com os outros e na vivência das culturas específicas” (p.29).

Estas vivências tornam mais fáceis as aprendizagens, pois torna-se menos complicado se a pessoa em formação puder observar como os acontecimentos decorrem. O mesmo autor entende que a prática pedagógica “é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (p.53). Para uma melhor formação de docentes é fundamental que entrem em contato com a realidade educativa, vivenciando diversas experiências.

Sexta-feira, 15 de junho de 2012

Esta manhã foi iniciada com a aula da minha colega de estágio. O conteúdo abordado foi as medidas de massa. Depois do intervalo, a minha outra colega de estágio, que apenas está presente à sexta-feira, abordou um tema da área de Língua Portuguesa sobre os políndromos. Os políndromos ou anagramas são palavras que se leem tanto da esquerda para a direita como da direita para a esquerda, não perdendo o seu significado nem sentido.

Inferência/ Fundamentação Teórica:

Em qualquer profissão é importante que as pessoas sejam capazes de comunicar. Os docentes, que todos os dias comunicam, muitas vezes têm, também, de adotar um tipo de linguagem que as crianças compreendam.

No entanto não é apenas a linguagem forma de comunicação, existe ainda a comunicação não verbal que também necessita de ser trabalhada, pois por vezes não nos apercebemos que esta existe mesmo que a utilizemos todos os dias. Vieira (2000) afirma que “os nossos gestos, o olhar, as mãos, a expressão facial, que fazem parte da comunicação não verbal, são poderosos meios de mensagens” (p.15).

Outra das consequências da comunicação é o facto de sermos capazes de escutar, pois a comunicação não se faz apenas por uma das partes, o mesmo autor defende este facto afirmando que “o acto de escutar é uma das chaves de sucesso do bom relacionamento humano. Ao contrário do que se possa pensar, escutar implica um papel bastante activo na comunicação.” (p.15). Se não existir ninguém que nos escute não estaremos a comunicar, e sendo que comunicar é passar algum tipo de mensagem é necessário que exista um recetor dessa mesma mensagem.

Apesar de este conteúdo não estar presente no currículo do 1.º Ciclo de escolaridade. No entanto, a minha colega, com a autorização da professora titular, lecionou-o. Achei pertinente pois,

mesmo não estando integrado no currículo, os alunos estiveram interessados por ser um conteúdo diferente.

Segunda-feira, 18 de junho de 2012

Nesta manhã os alunos começaram por fazer a leitura individual. De seguida, a professora lecionou a área da Matemática, falando das medidas de comprimento.

Depois do intervalo elaboraram, na área de Língua Portuguesa, um ditado com palavras da família de bombeiro. Após terem tudo acabado, elaboraram um desenho que ilustrasse o ditado usando um chapéu, feito com a técnica da dobragem, origami.

Inferências/Fundamentação Teórica:

No documento da Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), preveem-se diversos objetivos para o Ensino básico. Entre eles estão os dois que cito agora:

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios. (artigo 7.º, p.5)

Os professores devem garantir que a criança faça a conexão entre aquilo que aprende com o que pode fazer com esse saber. Desta forma, os alunos estão a aprender a ser cidadãos ativos. Outra questão pertinente, é a de criar nos alunos um sentido de estética e arte, utilizando diversas técnicas e matérias para o fazer.

Uma das atividades que a professora da sala utilizou foi a de dobragem. Esta técnica está presente no documento do Ministério da Educação (2004), sobre a organização escolar e do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante o 1.º Ciclo devem ser transmitidos aos alunos técnicas que os façam desenvolver as suas capacidades, motoras, de destreza e de expressão. Segundo o documento acima referido, “as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, (...)” (p.95).

Terça-feira, 19 de junho de 2012

Este dia foi iniciado com uma cópia do quadro do texto *o mistério da avestruz*, o qual não tinha final.

Depois do intervalo, os alunos tinham de inventar o final do texto e escreve-lo. Quando a maior parte da turma acabou esta tarefa, a professora passou para a área da Matemática. Enquanto a professora lecionava a aula, nós ajudámos os alunos com o trabalho em atraso.

Inferência/ Fundamentação Teórica:

Uma das rotinas que os alunos têm, nesta turma, é a leitura diária, a qual é bastante importante para o restante desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Colomer e Camps (2002) “ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios (...).” (p.31). Um dos maiores problemas com que me deparei foi a dificuldade que os alunos sentiram em decifrar os códigos sem compreenderem realmente o que estes lhes pretendiam transmitir.

A leitura é um processo de compreensão da língua escrita, que por sua vez é bastante diferente da língua falada. Segundo as mesmas autoras “ler é o processo que se segue para obter informação da língua escrita, do mesmo modo que «escutar» é o que fazemos para obter informação da língua oral” (p.33). Desta forma é importante que os alunos sejam capazes de ler e escutar, visto que estas são as formas de obter informação a partir da língua falada e escrita.

Sexta-feira, 22 de junho de 2012

Nesta manhã comecei por ser eu a dar uma aula, utilizando o material estruturado cuisenaire. Fiz um jogo. De seguida, a minha colega utilizou também o cuisenaire e fez com os alunos, uma ficha sobre os múltiplos de um número natural e construções de figuras geométricas.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

O jogo que elaborei consistiu na resolução de alguns problemas, que poderiam solucionar com a ajuda do material disponível. Para cada pista que lhes era atribuída, o grupo utilizando esse material resolveu essas pistas. Quando descobriam a sua resolução era-lhes entregue uma palavra. No final de todos os problemas estarem resolvidas, as pistas dar-lhes-iam o local onde se encontrava o prémio de cada equipa. Piers e Erikson (1982) (citados por Alsina, 2004) “consideram que o jogo é uma actividade através da qual as crianças realizam um processo de adaptação à realidade” (p.5).

Não era apenas importante que as crianças resolvessem os problemas apresentados com o material, elas deviam conseguir explicar o seu raciocínio, como o fariam com e sem o material utilizado. Utilizei esta metodologia, pois, acredito que seja relevante que as crianças consigam, não só demonstrar e explicar como chegam a determinados resultados, mas também porque é uma forma

de entender se o raciocínio está compreendido ou apenas mecanizado. Alsina (2004) defende que “é importante levar os alunos a exprimirem verbalmente tanto os processos seguidos como os resultados obtidos” (p.12).

Terça-feira, 26 de junho de 2012

Neste dia não estava contemplado que fossemos para o Jardim-Escola, no entanto as professoras pediram-nos que ajudássemos na visita de estudo ao Jardim Zoológico.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Este tipo de visita de estudo permite às crianças observar e conhecer melhor os conteúdos lecionados em sala de aula, e esta é uma das formas de criar aprendizagens em relação à área de Estudo do meio. O facto de as crianças puderem utilizar outros sentidos (neste caso a visão), para aprenderem sobre esta área é bastante importante e deveria ser privilegiado. Catita (2007) afirma que “o uso pelas crianças de todos os 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).

Nesta área um dos objetivos principais é que os alunos consigam construir o seu conhecimento a partir do que investigam e descobrem. A função do professor/educador é moldar e complementar essas mesmas aprendizagens. A mesma autora refere que “o grande objectivo da área de conhecimento do mundo físico e social é levar as crianças a investigar, descobrir, conhecer e compreender o meio ambiente físico e social; (...).” (p.14). As crianças devem observar diferentes locais onde podem construir ou complementar a aprendizagem tida na escola.

1.6. 6.ª Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de 27 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012, realizado no jardim-escola em Lisboa.

Este momento de estágio decorreu na sala do grupo dos 5 anos escuro – 4.º ano, referente às crianças na faixa etária dos 10 anos.

1.6.1. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano de escolaridade é composta por 28 alunos, onze rapazes e dezassete raparigas. É uma turma bem comportada e motivada para aprender.

Em termos de conteúdos lecionados a área a que apresentam maior dificuldade é na área da Matemática.

1.6.2. Caracterização do espaço

A sala do 4.º ano é uma sala de forma retangular. Possui dois quadros, um interativo e outro de giz. A mesa da professora encontra-se na linha da porta, junto ao quadro interativo. Os alunos estão dispostos virados para o quadro.

Ao fundo da sala, existe um armário com os dossiês dos alunos, os cabides dos mesmos e ainda o cantinho da leitura. É uma sala iluminada e relativamente espaçosa.

1.6.3. Rotinas

Os alunos vão para a sala às nove horas acompanhados pela professora. Assim que chegam à sala dirigem-se à casa de banho. Até chegarem todos os alunos (9 horas e 30 minutos) as crianças acabam os trabalhos que têm na capa (trabalhos em atraso).

Por volta das onze horas da manhã, os alunos tornam a ir à casa de banho e vão para o recreio, onde é distribuído, pela professora da sala, o lanche da manhã. Voltam para a sala as onze meia onde trabalham até à uma hora, para irem almoçar.

1.6.4. Horário

No quadro 7 está apresentado o horário do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 7 – Horário do 4.º ano de escolaridade

| Horas | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|----------------|-------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| 9h-10h | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa |
| 10h-11h | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa |
| Recreio | | | | | |
| 11h30-12h | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| 12h-12h50 | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| 13h-14h30 | Almoço e recreio | | | | |
| 14h30-15h20 | História | História | Inglês | Estudo do meio | História |
| 15h20-16h10 | Ed.Física | Estudo do meio | Expressão Plástica | Música | Experiências |
| 16h10-17h | Estudo do meio | Música | Expressão Plástica | Ed. Física | Inglês |
| 17h | Saída | | | | |

1.6.5. Relatos Diários

Terça-feira, 25 de setembro de 2012

Neste dia os alunos começaram por trabalhar a área de Português, fazendo a interpretação de um texto. Enquanto os alunos faziam o trabalho, a professora da sala falou connosco acerca do novo currículo e das metas curriculares, assim como sobre a turma.

Depois do intervalo, realizaram situações problemáticas sobre frações.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

As metas curriculares são um documento que descreve um conjunto de objetivos que os alunos do Ensino Básico devem atingir ao longo dos anos de escolaridade do mesmo. Segundo Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2012), no documento das Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática a prática letiva “obriga, naturalmente a frequentes revisões de objetivos gerais (...)” (p.1).

Existem algumas alterações em relação ao programa anterior, visto que alguns dos conteúdos tinham sido mais especificados. Segundo Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012), no documento das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico estas organizam e facilitam o ensino fornecendo “uma visão mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo aos professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (p.4).

Estes documentos visam uma definição de metas por ano de escolaridade, tentando uma melhor clarificação dos conteúdos de aprendizagem.

Sexta-feira, 28 de setembro de 2012

Neste dia, ao contrário dos restantes, ficámos a estagiar o dia todo, visto que os alunos tiveram uma visita de estudo ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Como já foi referido anteriormente, as visitas de estudo são uma forma lúdica de aprendizagem. Neste dia a visita de estudo foi feita no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal. Segundo Félix (1998) “Quando falamos em apoios nucleares para situar o conhecimento, pensamos em «Saberes de referência» que permitirão ao aluno estabelecer relações, associação de

acontecimentos, de personagens ou conceitos. Quanto mais baixo é o nível etário dos alunos mais necessidade há de lhes proporcionar estes «marcos de referência»”(p.32). As visitas quando são realizadas no âmbito de uma, ou mais, disciplinas visam a aprendizagem de uma forma ativa, em que o aluno pode verificar factos que já falou anteriormente. Segundo Proença (1990) a visita de estudo “permite um ensino activo e interessante da História, contribuindo para uma aprendizagem integradora da realidade.” (p.137)

Para além de ter um carácter de ensino ativo é uma forma de estimular os alunos, pois estes aprendem fora do ambiente tradicional, da sala de aula. O mesmo autor refere ainda, que “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).

É necessário, no entanto, que a visita de estudo seja encarada, não só como um dia diferente mas também como uma fonte de aprendizagem. É essencial que os alunos sejam alertados para os objetivos da visita, antes de esta acontecer, de modo a haver um levantamento posterior, do que aprenderam.

Segunda-feira, 1 de outubro de 2012

Por ser o dia mundial da música, a professora iniciou a manhã com um ditado musical. De seguida, passou para a área da matemática, em que lembrou a divisão e a multiplicação por 10, 100 e 1000. De seguida, os alunos, na área de Português, fizeram a transferência de um poema para banda desenhada. Para tal a professora, com a ajuda do retroprojektor, contou a história “*Todos no sofá*”.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

As crianças têm de ser postas em contacto com diversos autores e diversos tipos de textos. Devem trabalhar esses tipos de textos de formas diferentes, pois, assim, poder-se-ão preparar para uma atividade leitora ativa. Segundo Martins e Niza (1998) “a experimentação pelas crianças de actividades de antecipação sobre suportes diversificados permite-lhes uma progressiva compreensão das várias funções da linguagem escrita contribuindo para o desenvolvimento da leitura” (p.206).

Devem ser apresentadas estratégias diversificadas para um mesmo conteúdo. Para que a criança consiga fazer uma atividade com a acima referida, na área de Português, precisa de compreender bem o texto que lhe é pedido para transferir. Se não o fizer não conseguirá elaborar o exercício com o rigor necessário. Precisa também, de conhecer as características dos diferentes tipos de texto.

Terça-feira, 2 de outubro de 2012

Neste dia a professora dedicou-se a fazer revisões, tanto na área do Português como na da Matemática. Começou por relembrar os números decimais e mais tarde os determinantes e os pronomes, fazendo, por fim, exercícios de consolidação.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Os resultados dos alunos são importantes, tanto para os próprios como para o professor. É preciso ter em atenção os ritmos e aprendizagens dos alunos e ainda da forma como o professor conduz a planificação dessa mesma aprendizagem. Pacheco (1999) indica que “qualquer referência ao processo de ensino/aprendizagem por parte do professor implica que este se questione sobre: que ensinar? (objetivos); o que ensinar? (conteúdos); Como ensinar? (metodologia); O que, quando e como avaliar? (avaliação).” (p.168)

Coll (1987), citado por Pacheco (1999), apresenta três princípios fundamentais metodológicos: a individualização, explica que “a personalização da aprendizagem requer do professor uma acomodação aos ritmos de aprendizagens dos alunos, (...)” (p.168); a conceção construtivista da aprendizagem, que passa pela construção da aprendizagem por parte do aluno, ou seja, ele tem de valorizar o que aprende dando-lhe um significado e o professor funciona como mediador da aprendizagem; por último a globalização, em que deve existir uma integração da aprendizagem, uma inter-relação dos conteúdos e a interdisciplinaridade.

Segunda-feira, 8 de outubro de 2012

Começámos por ajudar a professora na arrumação dos dossiês. Enquanto isto os alunos começaram a fazer a leitura e interpretação de um texto, acabando esta atividade com um ditado de palavras. Na área da Matemática foi entregue aos alunos, um problema de lógica e algumas situações problemáticas.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Depois da leitura a professora fez a interpretação do texto. As crianças mais velhas têm de aprender a interpretar e perceber os textos que leem para que, quando se virem perante uma situação de exame, prova ou teste sejam capazes de o fazer sem dificuldades. Segundo Antão (1997) a leitura “continuará a ser o grande suporte da aprendizagem escolar, desde as línguas à matemática” (p.12).

As crianças precisam dessa mesma interpretação para conseguirem ter sucesso noutras áreas, como por exemplo a compreensão dos enunciados dos problemas. Lopes, Velasquez, Fernandes e Bártolo (2004) defendem que o “ objetivo da leitura é, sem dúvida, a obtenção de significado do texto impresso” (p.109).

O facto de as crianças interpretarem o que leem, não destrói o ler por prazer, no entanto, para a própria criança tirar o máximo de partido da leitura por prazer, precisa, anteriormente, de trabalhar determinadas capacidades, como a perceção do significado das palavras e das frases.

Terça-feira, 9 de outubro de 2012

Este dia foi iniciado com a área de matemática, em que a professora deu a planificação de um sólido a cada aluno e estes tiveram de picotar a planificação e construir um sólido.

Na área de Português foi dado o grupo adjetival e foram realizados exercícios de consolidação.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A atividade de picotar está muito relacionada com o Pré-Escolar pois, é efetuada com diversas atividades desenvolvendo determinadas capacidades, como a motricidade, a concentração da atenção,... necessárias para a iniciação à escrita. No entanto, também os mais velhos se deparam com um problema, a caligrafia.

O problema deixa de ser acerca da iniciação à escrita mas sim a caligrafia da mesma. Cuenca e Rodao (1988) afirmam que é necessário “desenvolver a coordenação viso-manual e educar os músculos que intervêm na aprendizagem da leitura-escrita” (p.83). Neste caso os alunos vão ter mais controlo na sua própria escrita.

Os autores acima referidos afirmam a importância de “conseguir o controlo dos movimentos dos dedos, mãos e pulsos para conseguir bom domínio do lápis (...)” (p.87). Muitas destas crianças não conseguiram picotar o que lhes foi pedido mostrando dificuldades na realização desta atividade

daí ser importante executá-la com regularidade. Muitos dos problemas com a caligrafia provêm de os alunos não saberem segurar no lápis corretamente.

Sexta-feira, 11 de outubro de 2012

A professora começou por corrigir o trabalho de casa relacionado com um pictograma que os alunos tinham construído. De seguida, ensinou os alunos a desenharem circunferências, explicando ainda a relação existente entre o valor do diâmetro e do raio.

Depois, na área de Português, lembrou a estrutura do diálogo e pediu aos alunos que passassem uma banda desenhada para um texto em prosa.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A única forma das crianças perceberem o que lhes é pedido, é desenvolvendo o diálogo, que é considerado por alguns investigadores como uma estratégia de ensino. Como refere Proença (1990):

O diálogo é hoje considerado como uma importante estratégia de ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula, mas também porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interacção psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afectivo. (p.93)

O diálogo é para além de estratégia de ensino, uma forma de comunicação. Esta é muito importante para a relação pedagógica, pois é, apenas, através da comunicação que se consegue transmitir informação, tanto da parte do professor quanto do aluno. Vieira (2000) considera que “a comunicação é o principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica (...)” (p.9). Carita e Fernandes (1997) sustentam que “a relação interpessoal alunos/professor assenta na comunicação e do modo como ela é estabelecida depende o sucesso do acto pedagógico” (p.41).

Segunda-feira, 15 de outubro de 2012

Neste dia dei uma aula de uma hora que serviu de treino para a manhã de aulas programadas. Comecei pela área de Matemática onde utilizei algumas situações problemáticas que dariam pistas sobre o tema da aula. Descoberto o tema, passei para a área de estudo do meio, em que expliquei o que são ilusões de ótica. Por fim a área de Português, consistiu na realização de uma notícia referente a uma imagem de ilusão de ótica. O trabalho dos alunos foi posteriormente, passado a formato digital e encadernado.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Na área de Português os alunos tiveram oportunidade de fazer uma notícia, consoante o que viam de uma imagem, a este processo chamamos escrita criativa. Condemarín e Chadwick (1987) afirmam que “o termo *escrita criativa* é aplicado com maior propriedade às composições espontâneas imaginativas que são elaboradas como produto da fantasia ou da experiência” (p.159).

Este tipo de escrita ajuda os alunos a trabalharem a sua criatividade e imaginação, assim como todas as outras capacidades que a escrita desenvolve. As mesmas autoras defendem que “a escrita criativa é um dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência.”(p.159).

Esse tipo de exercício é mais difícil do que uma cópia ou um outro texto, pois exige que os alunos trabalhem a sua criatividade e imaginação. Não se deve, porém, descurar de outros tipos de escrita, aliás deveria ser rotineiro a escrita de textos. Segundo as mesmas autoras “é importante que as crianças escrevam com frequência. Além da escrita criativa os alunos devem integrar a escrita com outras matérias escolares como parte natural da rotina” (p.174).

Em suma é importante que as crianças façam trabalhos diversificados, de modo a desenvolverem capacidades diferenciadas

Terça-feira, 16 de outubro de 2012

Comecei por entregar aos alunos o jornal que tinham elaborado, para que estes ficassem com um registo da atividade.

De seguida iniciou-se a aula de uma hora da minha colega de estágio. Esta começou com a área de Matemática, onde deu uma ficha com frações. A área de Português consistia na leitura de dois textos relativos à área de Estudo do Meio, sobre os animais em vias de extinção.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Durante toda a minha pesquisa, observei que existiam diversos autores que defendem uma aprendizagem útil em que o aluno relacione o que aprende no seu quotidiano e que utilize assuntos do seu quotidiano para aprender. Daí ter usado um instrumento que todos conheciam bem: o jornal.

Antes de começarem a escrever, permiti que se observassem as imagens, que fizessem rascunhos, de modo a tentar favorecer o seu processo imaginativo. Condemarín e Chadwick (1987)

referem que é importante criar “uma atmosfera em que as crianças” se sintam “livres para expressar-se abertamente” (p.160).

No dia seguinte trouxe, para os alunos, as suas criações impressas e “publicadas”. As autoras referidas anteriormente defendem a importância de os alunos verem os seus trabalhos publicados, lerem e folhearem, não só os seus trabalhos, como o dos colegas. Esta atividade possibilita, segundo as autoras já referidas, “ao educador criativo, proporcionar a seus alunos uma grande quantidade de oportunidades para escrever (...)” (p.222). Como já foi referido, o processo de escrita deve ser algo contínuo em que os alunos vejam e reflitam nos seus trabalhos.

Sexta-feira, 19 de outubro de 2012

Neste dia os alunos dirigiram-se ao Tivoli, onde assistiram a uma peça sobre o corpo humano.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

As visitas de estudo são uma forma de aprendizagem fora da sala de aula, como afirma Almeida (1998). Nas visitas de estudo, a aprendizagem adquire uma dimensão com características distintas da aprendizagem na sala de aula. Uma visita de estudo, segundo esse mesmo autor exige que exista uma deslocação para fora das instalações escolares. Desta forma, as crianças aliam o saber escolar com o saber que observam fora deste ambiente. O mesmo autor refere ainda que as visitas de estudos devem estar programadas a fim de “ (...)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).

É importante que o professor planeie as mesmas, realizando uma reflexão de modo a que a aprendizagem de conteúdos no espaço escolar e a intensificação dessa aprendizagem através de visitas de estudo.

Segunda-feira, 22 de outubro de 2012

A manhã foi iniciada com uma conversa da professora com os alunos sobre os trabalhos elaborados pelos mesmos ao longo da semana que havia passado. De seguida, elaboraram uma prova de treino da área do Português.

Depois do intervalo, a professora utilizou as calculadoras Papi, material estruturado, para relembrar a leitura de números inteiros e números decimais.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Nesta manhã a professora falou com os alunos sobre o seu desempenho escolar. Para que exista um bom desempenho por parte dos alunos é necessário que estes estejam motivados, que as actividades os motivem e que, o próprio professor seja condutor de entusiasmo e motivação. Boruchovitch e Bzuneck (2001) defendem que, “um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio. Está implícita nessa condição uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associada ao prazer derivado do próprio processo.” (p.37).

Obviamente que, por vezes, não é apenas a motivação que gera bons resultados, no entanto este mecanismo, declarado como biológico e natural, é um importante impulsionador para a aprendizagem dos alunos. Os autores acima referidos sugerem que a motivação “(...) é um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento nas competências que caracterizam o desenvolvimento humano.” (p.38)

Em suma, existem vários tipos de motivação desenvolvidos através de novas atividades, metodologias diferentes e elogios ao bom trabalho dos alunos.

Terça-feira, 23 de outubro de 2012

Neste dia os alunos começaram por trabalhar a área de Português, fazendo revisões gramaticais. A meio da manhã assistiram à hora do conto e ouviram três histórias em que foram utilizados diferentes recursos.

De seguida, utilizando o material estruturado cuisenaire, aprenderam a representar expressões numéricas.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A hora do conto não é exclusiva para as crianças mais pequenas pois as crianças mais velhas também se podem envolver nesta temática de forma diferente dos mais novos. Albuquerque (2000) afirma que “(...) cada vez que uma criança, ouvindo uma história, se envolve naturalmente na enfaturação, vai aprender uma série de mecanismos que o impelem a revê-los, rearranjá-los e a fantasiar sobre ele, de modo a permitir-lhes encontrar respostas para os seus problemas individuais” (pp. 16-17).

A história contada aos alunos mais velhos é captada de modo diferente e a mensagem e a envolvimento da história é realizada de outra forma. Albuquerque (2000) defende que as histórias para crianças mais velhas “vão revelando a tendência generalizada para diminuir os elementos de imaginário, passando a privilegiar progressivamente o real quotidiano, ao mesmo tempo que vão aproveitando mais estas narrativas para transmitir conhecimentos vários” (p.30).

O facto de serem contadas histórias com narrativas que privilegiem o quotidiano, não significa que as crianças mais velhas não necessitem, também, de narrativas com mais fantasia, pois estas permitem-lhes desenvolver a imaginação.

Sexta-feira, 26 de outubro de 2012

Neste dia quem deu aula foi a minha colega de estágio que começou pela área de Português, passando de seguida para a área de Estudo do Meio e por fim para a área de Matemática.

Na aula de Português fez a leitura modelo de um texto sobre a lenda da serra da Estrela, passando de seguida para perguntas de interpretação e análise gramatical. Na aula de Estudo do Meio deu o relevo. Por fim, na área da Matemática lecionou estatística e realizou um gráfico com os alunos.

Depois do intervalo, a professora fez a correção das provas de operações e ainda da prova modelo que os alunos tinham feito no dia anterior.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A leitura deve ser feita rotineiramente realizando-a: em voz baixa e em voz alta. No caso da leitura em voz alta, o professor deve estar atento aos erros que os alunos cometem, para que desta forma, os possam corrigir aprendendo corretamente a ler. Antão (1997) sugere que “este tipo de leitura pode ser utilizado como um processo de diagnóstico, analisando os erros e utilizando-os como fonte de estudo destinado a aumentar a eficiência da leitura, (...)” (p.46).

Para que os alunos façam uma boa leitura, é, por vezes, necessário que o professor faça uma leitura modelo prévia, para que oiçam e de seguida não cometam tantos erros de leitura. O autor acima referido afirma que:

a capacidade de ler deve ser encarada como um poderoso instrumento de aprendizagem e um meio através do qual o leitor possa extrair do papel impresso, do monitor electrónico ou de qualquer outro suporte, uma satisfação pessoal, havendo, portanto, uma motivação prévia. (p.12)

O aluno deve ser motivado e sentir satisfação pessoal para na leitura dos textos. Às vezes, os alunos não têm eficácia na leitura por não se identificarem com os textos escolhidos.

Segunda-feira, 29 de outubro de 2012

Esta manhã começou com a prova mensal de Estudo do Meio e História de Portugal. Enquanto a prova decorria, fui assistir na sala ao lado a uma aula surpresa de uma colega, que lecionou o material estruturado, 5.º Dom de Fröbel, realizando a construção das colmeias para colocar questões aos alunos.

De seguida, dirigimo-nos para a reunião de Estágio Profissional a fim de dialogar sobre as aulas lecionadas.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A avaliação é algo que faz parte do quotidiano da escola e também uma forma de verificar a aprendizagem e a consolidação de conhecimentos e competências. Segundo Abrantes (2002) “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p.9).

Toda a avaliação feita durante o ano letivo, deve ter como objetivo ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades e, ainda, tentar que o professor perceba que conteúdos ou didáticas precisam ser mais trabalhadas. Perrenoud (1999) afirma que “é formativa, toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (p.103).

Os alunos devem ser avisados destas mesmas avaliações de forma a que possam estudar as matérias e conseguir bons resultados.

Terça-feira, 30 de outubro de 2012

Este dia foi destinado à minha manhã de aulas. Comecei pela área de Português, falando sobre as interjeições.

Depois do intervalo, iniciei a área de Matemática, com os múltiplos, divisores e critérios de divisibilidade. De seguida passei para a área de História de Portugal em que dei a conhecer aos alunos os hábitos e costumes do século XVI.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A História de Portugal é uma disciplina muito importante, porque dá a conhecer aos alunos a História passada, fazendo com que os mesmos percebam que eles próprios fazem parte dela. Proença (1990) reflete que esta disciplina deve ser “encarada como uma História em construção na qual ele, aluno, como parte integrante da humanidade também participa” (p.56).

O aluno deve ser levado a pensar sobre factos passados e refletir sobre eles. Um dos métodos que alia estas duas vertentes é o método de pesquisa, pois ao encontrar diversas fontes aprende a refletir e aprende a capacidade de crítica. O mesmo autor defende que “este tipo de ensino permite ainda favorecer o aparecimento do espírito crítico no aluno que pelo contacto e análise de fontes e interpretações diversas, aprende a reconhecer a relatividade e multiplicidade do saber, (...)” (p.56).

A História deve ser ensinada para que os alunos reflitam sobre ela e não, apenas, para que a decorem.

Sexta-feira, 2 de novembro de 2012

Devido a uma questão organizacional do Jardim-Escola apenas uma professora do 4.º ano de escolaridade esteve presente neste dia. Os alunos fizeram um trabalho de grupo sobre o outono.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

O trabalho de grupo é uma estratégia de socialização e aprendizagem social. Segundo Proença (1990) o “trabalho de grupo é, hoje, uma estratégia utilizada, como frequência, em quase todas as disciplinas que compõem os currículos escolares” (p.125).

É importante que os alunos percebam que ao trabalharem em grupo, estão a aprender em conjunto e a praticar para a sua vida futura, visto que ao estarem integrados em sociedade, têm de saber falar, comunicar e trabalhar com os outros.

Para que o trabalho de grupo seja possível, os alunos têm de comunicar entre eles, para que os trabalhos e a aprendizagem seja possível. Pato (1995) defende que “a forma como se estabelece a comunicação verbal entre os elementos de um grupo é muito importante para a criação e a manutenção de um bom clima de trabalho.” (p.49)

Em suma, as crianças, para se tornarem cidadãos ativos, têm de aprender a comunicar com o próximo. Os trabalhos de grupo também ajudam na aprendizagem de diferentes conteúdos.

Segunda-feira, 5 de novembro de 2012

Esta manhã foi lecionada pela minha colega de estágio. Começou pela aula de Português, lecionando os advérbios de: grau e quantidade, afirmação e negação. Passou, de seguida, para a aula de matemática abordando o tema da noção espacial, e por fim, na área de Estudo de Meio, falou da localização de Portugal na Europa.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Existe um elemento fulcral que devemos ter em atenção quando lecionamos uma aula, que é a interdisciplinaridade.

Este elemento consiste na ligação de conhecimentos de outras áreas ou domínios com os que estamos a lecionar, ou melhor, com a revisão de conhecimentos de outras áreas e domínios por parte dos alunos guiados pelo professor. Pombo, Guimarães e Levy (1994) afirmam que “(...) a interdisciplinaridade surge do próprio interior da escola, onde cada vez mais frequentemente e quase sempre sem apoio, os professores tomam, eles próprios, a iniciativa de conceber e realizar experiências de integração” (p.4).

Visto que o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico prevê que existe uma transversalidade de conteúdos, há necessidade de utilizar interdisciplinaridade. Desta forma, o autor acima referido explica que “ (...) interdisciplinaridade, deverá então entender-se por qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto (...)” (p.39).

Terça-feira, 6 de novembro de 2012

A manhã foi iniciada com a área de Matemática, onde os alunos treinaram operações e fizeram situações problemáticas. De seguida, a professora, na área de Português, fez a organização textual com os alunos, um exercício ortográfico e ainda uma cópia.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Uma das formas de relacionar a interpretação, o pensamento e o raciocínio é pedir às crianças que, ao invés de resolverem problemas, construam enunciados. Esta tarefa é diferente e durante o estágio, foram poucas as vezes que a vi ser usada.

Como refere Mata (2008) “ a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convecções a ela associadas” (p.9), ou seja, para que as crianças possam inventar um enunciado constroem uma mensagem para interpretar, que tenha coerência, associam um algoritmo e desenvolvem o raciocínio lógico-matemático.

Alarcão (1996) defende que “à educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efectivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas.” (p.55). Para que se possa construir uma educação deste género é necessário proporcionar às crianças atividades mentais diferentes e com um grau de dificuldade crescente.

Sexta-Feira, 9 de novembro de 2012

Neste dia não estive presente no Jardim-Escola e fui para uma reunião na Escola Superior de Educação.

Inferências/ Fundamentações teóricas

Esta reunião esteve relacionada com uma inspeção que houve à Escola Superior de Educação. Fui seleccionada, aleatoriamente, para representar os alunos, falando das experiências pelas quais passei durante a Licenciatura em Educação Básica, exigindo-me uma reflexão do processo que realizei.

Segundo Zeichner (1993) a reflexão “também significa o reconhecimento de que o processo se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para comecem a ensinar” (p.17). A aprendizagem é contínua mas na inspeção realizada só fui questionada sobre uma fase do meu processo de formação.

Quando escolhemos o local onde queremos começar a nossa formação temos de refletir sobre determinados aspetos: nós próprios, a instituição que pretendemos e o que valorizamos enquanto pessoas e futuras profissionais. Durante a minha formação, sinto que, aprendi, como define Dewey, as três máximas para uma ação reflexiva: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Não posso deixar de refletir e acrescentar os conhecimentos que adquiri ao longo da formação académica.

Segunda-feira, 12 de novembro de 2012

Neste dia a professora entregou aos alunos uma proposta de trabalho sobre a compreensão de problemas. Depois de esta estar resolvida a professora deu estatística.

Após o intervalo, a professora explicou a diferença entre verbos transitivos e intransitivos.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A compreensão de problemas está intrinsecamente relacionada com a resolução dos mesmos. Para que os alunos consigam, com mais facilidade, resolver um problema, necessitam de o compreender. Caldeira (2009) refere que a resolução de problemas é “considerada como uma tentativa, para resolver questões não estruturadas, para as quais não existe uma técnica específica, em que se pretende descobrir um caminho que leve a uma ou várias soluções, através de operações mentais” (p.103).

É por isso, necessário criar nas crianças capacidades que as levem a chegar a este nível de abstração e resolução.

Terça-feira, 13 de novembro de 2012

Esta manhã foi iniciada com revisões de alguns conceitos matemáticos. Depois do intervalo, os alunos fizeram uns exercícios de casos de leitura. No final fizeram ainda um esquema e o resumo de um texto.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Os casos de leitura consistem na distinção entre duas letras que, em determinados casos, têm o mesmo som, ou seja, letras que possam confundir os alunos na escrita por os fonemas serem os mesmos. Segundo Campagnolo (1979) a leitura “pode ser considerada como um processo fundado na aptidão do leitor a estabelecer associações directas entre o sentido, a expressão gráfica e a expressão fónica dos componentes significativos (...)” (p.11).

O problema é que se os alunos não treinarem a escrita acabam por escrever como falam e os fonemas e os grafemas nem sempre correspondem. Teberosky e Colomer (2003) defendem que “ao escrever, a criança tenta encontrar as unidades sonoras que correspondem às letras e, para isso, faz uso de seus conhecimentos sobre os enunciados orais” (p.54).

Este exercício deve ser feito em qualquer grau do ensino básico, e não apenas com as crianças mais pequenas.

Sexta-feira, 16 de novembro de 2012

Os alunos começaram por acabar trabalhos que tinham em atraso. Depois eu e a minha colega de estágio tivemos aulas surpresas, assistidas pelas professoras da prática profissional. Utilizando o mesmo texto, a minha colega deu os adjetivos, e eu, as palavras derivadas por sufixação, prefixação e parassíntese.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Tal como as crianças os adultos na sua formação inicial precisam de modelos, pois é também uma forma de aprendizagem.

Durante este período de estágio, senti que a professora da sala se preocupou sempre com isso mantendo uma boa comunicação connosco e sendo um modelo para nós. Segundo Vieira (2000) “a comunicação é o principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica (...)”(p.9).

Alarcão e Roldão (2008) referem também que “é bem conhecida a transformação que ocorre no âmbito da prática pedagógica, 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).

Penso ser essencial, encontrarmos nos nossos professores exemplos e modelos, pois durante a nossa prática e formação adquirimos sentido conceptual transformando ideias, posturas, atitudes, conceitos, de modo a desenvolver e adquirir diferentes saberes.

1.7. 7.ª Secção

Esta secção respeita o momento de estágio efetuado no período de 19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013, realizado no jardim-escola em Lisboa.

Este momento de estágio decorreu na sala do grupo dos 5 anos claro – 3.º ano de escolaridade, referente às crianças na faixa etária dos 9 anos.

1.7.1. Caracterização da turma

Esta turma é composta por 29 alunos, doze raparigas e dezassete rapazes. É uma turma que revela um bom ritmo de aprendizagem.

1.7.2. Caracterização do espaço

A sala do 3.º ano é ao lado da entrada principal do Jardim-Escola. Esta sala, tal como a do 4.º ano, tem dois quadros, um interativo e outro de giz.

Perto do quadro de giz está um armário com os dossiês dos alunos. Na parte de trás da sala encontra-se a biblioteca e os cabides dos alunos. A mesa da professora está ao lado do quadro interativo e os alunos estão de frente para o mesmo.

1.7.3. Rotinas

As rotinas do 3.º ano de escolaridade são iguais às do 4.º ano de escolaridade. No entanto, os alunos do 3.º ano escrevem, todos os dias, o sumário, no início da aula, tanto no caderno como nas folhas de trabalho.

1.7.4. Horário

No quadro 8, mostro o horário da turma do 3.º ano de escolaridade.

Quadro 8 – Horário do 3.º ano de escolaridade.

| Horas | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---------------|-------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| 9h - 10h | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| 10h - 11h | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| | Recreio | | | | |
| 11h30 - 12h | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa |
| 12h - 12h50 | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa |
| 13h - 14h30 | Almoço e Recreio | | | | |
| 14h30 - 15h20 | Estudo do meio | Inglês | Expressão plástica | História | Música |
| 15h20 - 16h10 | História | Estudo do meio | Expressão plástica | Ed. Física | Estudo do Meio |
| 16h10-17h | Ed.Física | Música | Música | Estudo do | Estudo do |

| | | | | | |
|------------|--------------|--|--|------|------|
| | | | | Meio | Meio |
| 17h | Saída | | | | |

1.7.5. Relatos Diários

Segunda-feira, 19 de novembro de 2012

Neste dia a professora começou por ensinar a divisão por dois algarismos no divisor. De seguida os alunos foram ensaiar a peça de Natal e as estagiárias, das duas salas de 3.º ano, ajudaram com os cenários.

Inferências/ Fundamentação teórica:

A matemática é uma área que exige atividades orientadas para desenvolver o pensamento do concreto para o abstrato. Essas atividades têm que ser iniciadas no Pré-Escolar. Nabais (1968) refere que “o edifício, assim construído gradualmente por cada criança desde a escola infantil, irá crescendo, crescendo até, um dia, chegar às nuvens da mais alta abstracção” (p.58).

Existem aprendizagens que os alunos necessitam de fazer sozinhos com a professora e em grupo. É essencial que, os professores, entendam que existem aprendizagens que, para os alunos, são mais complicadas, devido ao seu grau de abstracção. Alarcão e Roldão (2008) afirmam que “com certeza que cada um aprende por si, mas há um conjunto de aprendizagens que são indubitavelmente «aprendizagens sociais»” (p.15).

Terça-feira, 20 de novembro de 2012

A professora começou a manhã com a calendarização das provas mensais dos alunos, passando de seguida para a leitura e interpretação de um texto. Depois do intervalo, fui acabar os cenários para a festa de Natal.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

As provas mensais dos alunos são uma forma de consolidar os conhecimentos mas, não menos importantes do que estas, são a sua própria calendarização. É necessário, também, que os alunos criem hábitos de estudo no seu processo educativo. Proença (1990) defende que:

Ao consciencializar-se da intencionalidade do processo educativo, o educador é levado a 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)

Os alunos no seu processo educativo têm de se preparar para as provas, assim como para conseguir perceber as suas próprias dificuldades e adquirir capacidades que lhes permitam ter sucesso educativo.

Sexta-feira, 23 de novembro de 2012

Esta manhã foi iniciada com a área de Matemática, em que a professora explicou aos alunos como se multiplicam números decimais. De seguida os alunos fizeram exercícios práticos de consolidação. Depois do intervalo, os alunos realizaram leitura, interpretação de um texto e exercícios gramaticais sobre o mesmo.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Ao fazerem exercícios de consolidação as crianças estão a desenvolver uma competência matemática que, na realidade, acaba por fazer parte de todas as áreas.

A resolução de problemas ajuda os alunos não só a construírem o seu raciocínio matemático, como ainda, a desenvolver a compreensão e interpretação de textos, clarificando o seu pensamento. Moreira e Oliveira (2003) afirmam que:

a criança ao comunicar matematicamente verbaliza os seus raciocínios, utiliza novos termos e troca ideias com os outros o que não só a ajuda a organizar e clarificar o seu próprio pensamento mas também a ter em atenção as ideias e estratégias dos outros. (p.59)

Os alunos devem ser capazes de: verbalizar, organizar, perceber e resolver problemas sozinhos. Desenvolvendo os seus próprios raciocínios. Desta forma, não só se consegue ajudar o próprio aluno mas também todos os outros.

Os autores acima referidos explicam também que:

sendo a resolução de problemas uma das principais finalidades na educação matemática é também um meio de construção de conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças.(p.62)

A resolução de problemas não é apenas uma etapa a percorrer mas sim um processo a desenvolver, pois esta é necessária em qualquer grau de ensino e em qualquer disciplina.

Segunda-feira, 26 de novembro de 2012

Os alunos começaram por fazer revisões para a prova de Português. Posteriormente dirigiram-se ao ginásio para ensaiarem a peça, enquanto eu ajudava a pintar cenários. Depois do intervalo, fizeram exercícios gramaticais.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Existem diversos estilos de ensino, com diferentes variáveis. Cada professor é diferente do outro e que cada turma tem crianças diferentes dos restantes assim as metodologias e estratégias também são múltiplas.

Segundo Pacheco (1999) a classificação de estilos de ensino será “inconclusiva”, visto haver todas estas variáveis. No entanto, Zabalza (1992) aponta três linhas de orientação e de liderança de um professor em sala de aula. Ele refere a *liderança autoritária*, em que existe um domínio do professor e uma relação distante e vertical com os alunos. Uma *liderança democrática* em que os assuntos são discutidos com os alunos e o professor é mais um integrador do grupo/turma relacionando-se com os mesmos, e por fim, uma *liderança permissiva* em que o professor não assume controlo da turma sendo permeável ao que os alunos sugerem e fazem.

Terça-feira, 27 de novembro de 2012

Neste dia foi feita a prova de Português.

Inferências/ Fundamentação teórica:

As provas mensais servem para avaliar e são uma forma de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos propostos e tenham sucesso educativo. Ribeiro (1989) afirma que “a função da avaliação é, justamente a de contribuir para esse sucesso e de averiguar em que medida foi conseguido.” (p.5)

Ora este sucesso só é conseguido através da diferença no ensino. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990) o ensino em “situação escolar insere-se num contexto mais vasto – o do sistema educativo – relaciona-se estritamente com o subsistema dos currículos e programas de ensino estabelecidos e orienta-se, em última instância, para o desenvolvimento e aprendizagem que se espera dos alunos” (p.27)

Este ensino está relacionado com o currículo e o programa, os quais têm objetivos para cada ano de escolaridade. Para que o professor saiba se os seus alunos estão a atingir esses objetivos precisa utilizar métodos de avaliação, como testes, fichas, perguntas orais, trabalhos de grupo

Sexta-feira, 30 de novembro de 2012/ Segunda-feira, 3 de dezembro de 2012

Neste dia houve ensaio para a festa de Natal. Durante o mesmo ajudei na elaboração dos cenários para a festa.

Terça-feira, 4 de dezembro de 2012

Os alunos começaram por fazer a prova de História. De seguida a professora lembrou o perímetro realizando diferentes atividades com o material estruturado cuisenaire. Depois do intervalo, os alunos foram para o ginásio ensaiar para a festa de Natal.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Para se obterem bons resultados escolares têm que existir estratégias adequadas e motivação dos alunos. Sem estas duas componentes torna-se muito complicado a aquisição de conhecimentos e a obtenção de resultados positivos. Proença (1990) defende que “as estratégias de ensino são tanto ou mais importantes do que os resultados educativos. São as estratégias que definem o processo como se aprende” (p.92).

A partir dessas metodologias torna-se mais fácil para a criança aprender, porque são as estratégias adequadas que levam aos resultados positivos. Na disciplina de História é essencial a diversificação de estratégias de ensino e a conexão entre os conteúdos para que, não exista o erro dos alunos apenas decorarem e memorizarem os factos históricos. A mesma autora afirma que o “ensino da História deve privilegiar a construção de esquemas cognitivos e o desenvolvimento de competências, em vez da memorização de conhecimentos.” (p.58).

Sexta-feira, 7 de dezembro de 2012

Neste dia os alunos tiveram uma visita de estudo à Fil.

Inferências/ Fundamentação teórica:

Esta visita de estudo não estava inserida em nenhuma disciplina. As crianças foram a uma espécie de feira em que existiam diversas bancas de várias escolas com jogos e atividades.

No entanto qualquer visita de estudo, tal como refere Almeida (1998) “inclui paragens, locais de pausas para repouso, alimentação, lazer, (...)” (p.52) e por isso as crianças ao participarem e vivenciarem as atividades propostas, realizaram a visita de estudo, diferente das que costumam realizar.

Segunda-feira, 10 de dezembro de 2012

Este dia foi contemplado com a festa de Natal do Jardim-Escola.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A escola e a família estão, intrinsecamente, relacionadas pois, a partir do momento em que um pai coloca um filho numa escola escolhe-a e pretende que haja cooperação na educação. Reis (2008) refere que “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).

Deve existir cooperação bilateral e envolvimento entre a família e a escola. Segundo a autora anteriormente referida “cada família vive a escola com diferentes graus de interesse, envolvimento e expectativas.” (p.58)

A altura das festas é sempre vista como uma aproximação entre a família e a escola e em que os professores são os dinamizadores deste acontecimento. A autora defende, ainda, que “será necessário que o professor dos nossos dias seja criativo e consiga fazer esta aproximação da família com a escola.” (p.61).

Nos dias de hoje é muito importante que exista diálogo entre a família e a escola para que a criança tenha um desenvolvimento adequado e uma aprendizagem positiva.

Terça-feira, 11 de dezembro de 2012

Nesta manhã fui em quem lecionou as aulas, pedidas pela professora da sala, ou seja, aulas surpresa. Comecei por fazer com os alunos exercícios gramaticais. Depois do recreio, lecionei a área de Matemática utilizando o material estruturado, cuisenaire, fazendo alguns exercícios de perímetros.

Inferências/ Fundamentação teórica:

As revisões dos conteúdos são muito importantes para os alunos, pois esta é uma forma de tirarem as suas dúvidas e do professor conseguir detetar as dificuldades que possam revelar. Meirieu (1995) afirma que para fazer uma revisão eficaz, “é preciso reformular todo o material, voltar a trabalhá-lo, vertê-lo para uma forma diferente, transpô-lo para novos códigos, resumindo, fazer dele algo de novo para o poder trabalhar.” (p.82)

Estas revisões podem ser feitas de diversas formas, neste caso foi através de exercícios no caderno e de manipulação de materiais estruturados. Segundo o autor acima referido “construir auxiliares de memória, ou fichas de recapitulação, é já fazer uma boa revisão.” (p.83) É importante também que os alunos sejam capazes de sistematizar, a partir de esquemas ou resumos, o que aprenderam.

Sexta-feira, 14 de dezembro de 2012

Esta manhã foi iniciada com uma aula de uma hora dada por mim. Comecei pela área de estudo do meio onde falei do ornitorrinco. No Português lembrei os graus dos adjetivos e fiz exercícios sobre os mesmos. Na matemática, propus aos alunos situações problemáticas sobre perímetro e área.

Depois da aula, a professora fez com os alunos um jogo sobre as matérias lecionadas.

Inferências/ Fundamentação teórica:

O jogo é visto pelas crianças como uma atividade lúdica de puro prazer. No entanto, o jogo tem muito mais para oferecer. Kishimoto (s.d.), citado por Smole (1996), afirma 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)

Os professores podem utilizar o jogo, para “livre de pressões”, como indica o autor, detetar algumas fragilidades dos alunos. Segundo Smole (1996) com o jogo “é possível que os erros possam ser revistos de forma natural na ação das jogadas, sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas, (...)” (p.138).

Neste jogo, foi possível, também, fazer revisões das matérias lecionadas, em que a professora ajudou os alunos ao detetar dificuldades que iam tendo.

Sexta-feira, 4 de janeiro de 2013

Neste dia a professora começou por corrigir os desafios escolares, tanto de matemática como de Português. De seguida, utilizou um material multifunções para lecionar o conteúdo dos números decimais: as décimas, as centésimas e as milésimas.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

O material multifunções é um cubo que serve para lecionar a noção de décima, centésima e milésima. A unidade representada pode ser dividida em dez partes iguais, cem partes iguais e em mil partes iguais.

Este material é muito útil para os alunos pois, estes, conseguem facilmente manipulá-lo e concretizar estas noções que mais tarde poderão entender no abstrato. Smole (1996) define quatro valores para o jogo que, a meu ver, podem ser utilizados na manipulação deste tipo de materiais:

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 o valor *lúdico*, que estimula o aparecimento da ação lúdica. (p.137)

Com os materiais é possível que as crianças partam do concreto para o abstrato. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “As crianças aprendem sobre os números ao trabalharem com objectos passíveis de ser manipulados, (...)” (720).

Segunda-feira, 7 de janeiro de 2013

Esta manhã foi dedicada à minha aula sobre a rosa dos ventos na área de Estudo do Meio, a formação de palavras por composição morfosintática no Português e a multiplicação de números por uma décima, uma centésima e uma milésima, na Matemática.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Um dos objetivos da educação é que os alunos construam o seu conhecimento utilizando, tanto os seus conhecimentos prévios como os que vão aprender. Segundo Mintzes, Wandersee e Novak (2000) “os alunos desenvolvem um conjunto de ideias bem definidas sobre os objectos e fenómenos científicos, mesmo antes de chegarem à sala de aula” (p.81). A estas ideias chamamos conceções alternativas, que podem ser utilizadas para a construção do conhecimento ou completamente desmanteladas na aprendizagem do mesmo.

As analogias, ou seja a fonte onde o aluno vai buscar informação (professor, livros, fichas, televisão, computador, ...) deve ser coerente e motivadora e tratar de assuntos que estimule a sua

concentração. Os autores acima referidos afirmam que a “utilidade das analogias deriva do facto de serem pessoal e culturalmente pertinentes para os alunos” (p.190).

Terça-feira, 8 de janeiro de 2013

Nesta manhã, a professora trabalhou situações problemáticas com o material estruturado, 5.º dom de Fröbel. No final da aula os alunos realizaram uma construção livre.

Depois do intervalo os alunos fizeram na área de Português: exercício caligráfico e análise gramatical.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Qualquer exercício de escrita que ajude a criança a desenvolver determinadas competências deve ser praticado. Um desses exercícios denomina-se por exercício caligráfico. A criança copia um texto ou um excerto utilizando a sua letra. Segundo Condemaráin e Chadwick (1987) o exercício caligráfico “permite à criança avançar” com o “seu conhecimento das características específicas da linguagem escrita, (...)” (p.182).

Pretende-se que no exercício caligráfico a criança tome atenção a determinadas palavras que tem mais dificuldade em escrever ultrapassando essa dificuldade, de modo a dar menos erros. Este exercício também “favorece os mecanismos de memorização, tao importantes para as destrezas de estudo” (p.182), segundo as autoras acima referidas.

Sendo este um exercício importante para a escrita e leitura, não deve ser o único utilizado. Os ditados, o reconhecimento de palavras, as composições, os murais também servem para desenvolver as competências de leitura e de escrita.

Sexta-feira, 11 de janeiro de 2013

Esta manhã foi dedicada à aula da minha colega de estágio que lecionou na área de Português o modo condicional, na área de Estudo do Meio os primeiros socorros e na área de matemática as simetrias.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

O estágio permite aprender, conhecer e experimentar. Durante todo o estágio foi possível aprender, observando e experimentando, diversas situações que nos foram faladas na Escola ou que

sabíamos existir. Segundo Alarcão (1996) o estagiário deve construir o seu conhecimento “(...)através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências(...)” (p.19).

Sempre que lecionamos um conteúdo, experimentamos a nossa metodologia, o estilo de ensino e refletimos também acerca do que foi realizado. Com a ajuda dos professores titulares é possível fazer uma melhor reflexão das nossas aulas, partilhando opiniões e estratégias de melhoramento.

Severino (2007) afirma que “os formandos” devem ser “intervenientes activos no seu processo de desenvolvimento e formação” e não “meros consumidores do saber” (p.40). Desta forma considero que o estágio é precioso na formação do futuro docente.

Segunda-feira, 14 de janeiro de 2013

Nesta manhã foi trabalhada apenas a área de Português. A professora titular começou por utilizar o jogo do bingo com verbos. De seguida efetuou um exercício ortográfico. Após o intervalo, os alunos fizeram exercícios gramaticais.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

O jogo ajuda a criança a aprender determinados conteúdos e ajuda também na socialização do grupo e da turma. Caldeira (2009) afirma que “brincar é um direito fundamental de todas as crianças e qualquer uma deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas de modo a satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem” (p.39).

Ao jogarem ou brincarem, as crianças estão a desenvolver uma série de capacidades. Se for na sala de aula estes jogos ajudam a desenvolver a socialização dos alunos.

Alsina (2004) defende que há “cada vez mais profissionais que partilham a ideia de que se o jogo se utilizar de forma programada e sistemática poderá ajudar os alunos a interiorizar conhecimentos (...)” (p.6). Não devemos abandonar as outras estratégias de ensino/aprendizagem, no entanto, o que as autoras atrás citadas referem que devemos considerar o jogo e o brincar como uma estratégia de ensino/aprendizagem e não, apenas, um momento lúdico.

Terça-feira, 15 de janeiro de 2013

Nesta manhã os alunos começaram por elaborar uma ficha com situações problemáticas intitulada por miniolimpíadas. A Português a professora fez a distinção entre determinantes e pronomes possessivos.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Na aprendizagem da matemática devem ser utilizadas diferentes estratégias, perante os conteúdos abordados. Os professores devem facilitar atividades que permitam que as crianças percebam e encontrem soluções. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) ser matematicamente competente é uma “noção ampla” que “está relacionada com as atitudes, as capacidades e os conhecimentos relativos à matemática que, de uma forma integrada, todos devem desenvolver e ser capazes de usar (...)” (p.11).

No ensino da matemática é necessário que as crianças aprendam a construir o seu pensamento matemático e que resolvam problemas de todos os géneros. Os autores acima referidos afirmam também que:

aprender matemática constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar. (...) isto implica que todas as crianças (...) devem ter possibilidade de contactar, a um nível apropriado, com as ideias e métodos fundamentais da matemática e de apreciar o seu valor e a sua natureza. (p.17)

Todas as crianças devem orientadas de modo a desenvolver o seu pensamento matemático e através de várias ideias e métodos construir esse pensamento.

Sexta-feira, 18 de janeiro de 2013

Neste dia a professora utilizou o material estruturado, cuisenaire, a fim de relembrar áreas e perímetros de figuras. Os alunos fizeram exercícios de consolidação com o material.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A revisão de conhecimentos é bastante importante, assim como a manipulação de materiais. A junção das duas é uma boa forma de aliar a manipulação e aprendizagem, com a capacidade dos alunos de relembrar e concretizar conceitos. Aguera (2008) defende que “o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos, por exemplo, é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares.” (p.25).

É importante ter em consideração que, caso um aluno, continue a dar os mesmos erros ou ter as mesmas dúvidas, não é apenas com uma aula de revisões que iremos conseguir moldar o conhecimento do aluno. A autora acima referida afirma que “ (...) ainda que utilizando materiais e propostas de trabalho inspiradas em livros ou fichas pré-existentes, tem de os seleccionar e adaptar, bem como conduzir toda a actividade na sala de aula, de um modo adequado aos seus próprios alunos.” (p.29). Reforço que a seleção e a organização das atividades é essencial para a aprendizagem.

Também é preciso conhecer os alunos com quem nos relacionamos, temos de apropriar as técnicas e atividades ao grupo/turma que está connosco.

Segunda-feira, 21 de janeiro de 2013

Esta manhã foi iniciada com a correção dos desafios escolares sobre áreas e perímetros. De seguida a professora elaborou com os alunos um diagrama de caule-e-folhas, na área da matemática.

Depois do intervalo, começou com a área de Português com interpretação de um texto e análises gramatical e morfosintática.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

A leitura é uma prática recorrente em sala de aula. Para além de lerem em voz alta nas aulas de Português, interpretando posteriormente o texto, os alunos leem todos os dias o livro que trazem de casa ou um livro da biblioteca da sala. Cadório (2001) afirma que “os alunos necessitam de ler mais, ler melhor em quantidade, qualidade e variedade.” (p.32)

Em relação à leitura em voz alta, esta deve ser feita, não apenas para o aluno ser avaliado ou para que leia todos os dias, mas sim para a compreensão do texto. Segundo Colomer e Camps (2002) “a leitura em voz alta tem de ser uma atividade presente na educação leitora, desde que não seja entendida simplesmente como a oralização de um texto.” (p.69)

Terça-feira, 22 de janeiro de 2013

Nesta manhã os alunos começaram por fazer um exercício ortográfico. Depois do intervalo a professora elaborou com os alunos um diagrama de caule-e-folhas.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Anteriormente falei dos exercícios caligráficos, referindo que existiam mais exercícios que os alunos poderiam fazer para assimilar a linguagem escrita e a leitura. Um desses exercícios foi feito neste dia na sala. Condemarin e Chadwick (1987) referem que o exercício ortográfico “favorece o aprendizado do vocabulário, proporciona uma prática ativa e estruturada da escrita de palavras em um contexto, (...)” (p.184).

O exercício caligráfico desenvolve, também, uma série de capacidades no aluno, igualmente, importantes para o seu desenvolvimento como leitor ativo, em que na escrita o aluno reconhece palavras, conhece novo vocabulário e treina-o

As autoras acima referidas sugerem que este tipo de exercícios também desenvolvem “a capacidade para escutar de forma concentrada e incrementa a qualidade de atenção da criança” (p.184).

Assim a criança desenvolve o léxico, a escrita e a capacidade da concentração na atenção.

Sexta-feira, 25 de janeiro de 2013

Esta manhã a professora solicitou-nos que fizéssemos uma situação problemática com os alunos. Cada uma de nós fez uma situação diferente, abordando as áreas, perímetros e frações.

Depois do intervalo, a professora fez um ditado de palavras e algumas perguntas da disciplina de história. A disciplina na sala de aula foi mantida.

Inferências/ Fundamentação Teórica:

Assim como cada professor é diferente de outro, também cada turma tem a sua individualidade e características próprias. Antes de mais uma turma é um conjunto de indivíduos, todos eles diferentes uns dos outros que têm como objetivo comum: aprender.

Segundo Rabinovich (2007) um grupo “disciplinado não é aquele que se mantém calado, mas que se encontra envolvido com as actividades propostas, mostrando competência para criar e construir os seus próprios conhecimentos.” (p.29).

Muitas vezes os professores têm a necessidade de dizer que aquela turma é menos disciplinada do que a outra. No entanto, sendo esta afirmação muitas vezes correta, é necessário analisar, primeiramente, que estratégias poderão levar ao sucesso e, isto, tem de ser avaliado consoante o grupo/turma que se encontra com aquele professor. Para Curto (1998) a noção “de

indisciplina surge como um factor subjectivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas” (p.17).

Cada professor está todos os dias com a mesma turma, com os mesmos indivíduos que se comportam de uma determinada forma, portanto, é necessário a adequação de regras e estratégias para cada turma.

Capítulo 2 – Planificações

2. Descrição do capítulo

Neste capítulo, referente às planificações, irei abordar e explicar alguns conceitos. De seguida irei falar sobre quatro planificações feitas por mim, duas delas no Ensino do Pré-Escolar e duas no Ensino do 1.º Ciclo.

Começo por explicar o que significa planificar e a importância do plano no decorrer do estágio e na nossa vida futura. Abordarei ainda os tipos de planos existentes e necessários para o docente utilizar. Por último, irei referir diferentes autores de modo a fundamentar os itens acima referidos.

2.1. Fundamentação teórica sobre as planificações.

Não existe apenas uma definição de planificação. Esta é elaborada por cada professor tendo em vista uma turma, e como ele encara o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Zabalza (1994), planificar, “em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”(p.47) . Este processo pode ser definido como um conjunto de ideias, uma meta e uma previsão acerca do processo, o mesmo autor refere que:

Se aclararmos um pouco mais o processo encontraremos: (i) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar: que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; (ii) um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; (iii) uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (...) O primeiro ponto constitui o substracto de decisão, a sua componente racional. Os outros pontos correspondem às três perguntas que Mager define como eixos do esboço de instrução: (i) para onde vou? ; (ii) como chegarei lá?; (iii) como sei que cheguei?” (p.48)

É necessário que o professor tenha um fio condutor, ou seja, que planifique as suas aulas. O autor acima referido explica que “como planificar está usualmente muito relacionado como o *para quê?* e com o tipo de recursos” (p.48). As planificações não devem ser vistas como algo estático e rígido, deve porém ser uma previsão, que, tal como o mesmo indica, esta sujeita a alterações. Escuredo (citado por Zabalza, 2000:48), afirma que a planificação implica:

Prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto 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. (p.48)

Um estudo feito por Clark e Yinger (citados por Zabalza, 1994:48) dividiu as planificações em três categorias. A primeira categoria refere-se à satisfação das suas próprias necessidades. A segunda categoria está inerente à determinação dos objetivos a alcançar no processo de instrução e a terceira categoria, relaciona-se com as estratégias de atuação durante o processo de instrução.

Zeichner (1993) defende que o docente deve ter uma prática reflexiva, ou seja, deve fazer uma reflexão dos conteúdos e das metodologias que pretende colocar em ação. Dewey (citado por Zeichner, 1993:18) define ação reflexiva como algo que implica “uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (p.18). Ao praticar este tipo de ensino o professor/educador reflete sobre a sua própria maneira de lecionar.

A planificação pode ser estruturada pela escola e, posteriormente, adaptada pelo professor à sua turma. Cada escola é responsável, dentro de linhas comuns, pelo projeto curricular de Estabelecimento/Escola, segundo a Circular n.º 17/2007, que afirma ser um “documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo” (p.2). Existe ainda o Projeto Curricular de Grupo/Turma que segundo a circular acima referida, é um “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).

No que se refere à Educação Pré-escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, é necessário não esquecer que os objetivos que o professor delimita devem estar de acordo com o currículo previsto. Segundo o Decreto-lei n.º 241/2001:

“1- Na Educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Artigo 3.º, p.5572)

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como em todos os restantes ciclos de aprendizagem, prevê-se que o professor, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, promova “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.” (Artigo 4.º, p.5571)

Existem três tipos de planos: a longo prazo (referentes ao ano letivo); a médio prazo (que se referem a um período ou unidade); e a curto prazo (que planificam um pequeno número de aulas).

Os planos a longo prazo têm como principal objetivo selecionar e distribuir os conteúdos ao longo do ano; estas planificações, quando colocadas em prática, sofrem algumas alterações, dependendo de determinados ajustamentos e, principalmente, dependendo da turma.

Os planos a médio prazo, remetem para a planificação de uma unidade de ensino, ou de um período de aulas. Segundo Arends (1999), de forma a planificar uma unidade necessário interligar alguns objetivos com os conteúdos e com as atividades a que se propõem. Estes planos necessitam de ser mais concretos que os anteriores.

Os planos a curto prazo, são o que o professor disponibiliza mais atenção. Arends (1999) refere que “normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p.59)

Este plano é o que os estagiários, utilizam na Escola Superior de Educação João de Deus para planificar as aulas, visto estas serem de uma hora, vinte minutos ou uma manhã.

Para elaborar planos a curto prazo utiliza-se na Escola Superior João de Deus um tipo de modelo, baseado no modelo T de Martiminiano Pérez, como se pode observar no quadro 9.

Quadro 9 – Exemplo de uma planificação baseada no Modelo T de aprendizagem.

Jardim-escola João de Deus

Plano de aula

| | |
|------------|---------|
| Professor: | Nome: |
| Ano: | Ano: |
| Duração: | Número: |
| Data: | |

Área:

| Conteúdos conceptuais | | Procedimentos/Métodos | |
|---|-----------|-----------------------|--|
| | | | |
| Capacidades/destrezas | Objetivos | Valores/Atitudes | |
| | | | |
| <u>Material necessário:</u> | | | |
| <u>Plano baseado no Modelo T de aprendizagem</u> | | | |
| <u>Este plano está sujeito a possíveis alterações.</u> | | | |

Desta forma, e adotando este modelo de planificação, é mais fácil identificar os valores, atitudes, capacidades e destrezas, assim como as estratégias que utilizamos consoante os conteúdos. Segundo Pérez (s.d.) este tipo de modelo de aprendizagem “trata de agrupar os objetivos fundamentais (capacidades - valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos /actividades gerais (formas de saber) numa visão global e panorâmica” (p.7) Este modelo adota este nome devido à sua forma que se demonstra como um duplo T onde por um lado, se encontram as capacidades e valores e por outro conteúdos e métodos (Pérez, s.d.: p.7).

Passo agora a explicar cada ponto do Modelo T de aprendizagem, ou seja, conteúdos, procedimentos, capacidades/destrezas, valores e atitudes.

Em primeiro lugar encontram-se os conteúdos que, segundo Pérez (s.d.) “são formas de saber e reduzem-se fundamentalmente a duas: saber sobre feitos (saberes factuais) e saber sobre conceitos (saberes conceptuais).” (p.9) A sequência dos conteúdos deve aparecer nas aulas, assim como nos planos, começando num grau de dificuldade mais baixo, subindo consoante as capacidades dos alunos.

De seguida, o autor explica a que se propõem a coluna dos métodos e procedimentos. Designando métodos como “ um caminho para... e este para deve ser um objetivo.” (p.9) e procedimentos na medida em que “significa o mesmo que método ou forma de fazer, ou uma estratégia de aprendizagem ou forma de desenvolver capacidades e valores (objetivos)...” (p.9).

Em relação às capacidades e destrezas irei referir a diferença fundamental entre uma e outra e, posteriormente, explicar cada uma delas. Segundo o mesmo autor “a diferença fundamental entre uma capacidade e uma destreza é: Uma capacidade, habitualmente, costuma ser mais ampla que uma destreza, ainda que nem sempre. Pelo contrário, uma capacidade actua sempre como um fim e uma destreza como meio.” (p.8). O autor anteriormente anunciado diferencia estas duas referindo que capacidade é “uma habilidade geral, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo” (p.8). Por sua vez designa destreza dizendo que “é uma habilidade específica, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo.” (p.8). Conclui-se, assim, que uma capacidade é uma habilidade mais geral e uma destreza uma habilidade mais específica, com fins cognitivos.

Por fim, o autor acima supramencionado distingue valor e atitude referindo que “a diferença entre valor e atitude, a nível didáctico é: um valor, de modo geral, é mais amplo que uma atitude, ainda que nem sempre. Pelo contrário, um valor actua sempre como um fim e uma atitude como meio.” (p.8). Esta definição vai ao encontro da anterior, podendo aferir que, da mesma forma que a anterior, um valor é mais geral e uma atitude mais específico.

2.2. Planificações em quadro

De seguida irei mostrar e explicar alguns planos de aula elaborados por mim, os quais me ajudaram a estruturar e refletir, sobre a forma e metodologia a utilizar consoante os conteúdos e a turma a quem destinados.

Para a elaboração desta parte do capítulo referente às planificações, utilizei duas planificações de Pré-Escolar, uma disposta aos três anos referente Domínio da linguagem oral e abordagem à

escrita e outra determinada para os quatro anos relativa ao Domínio da Matemática. Utilizei ainda, duas planificações do Ensino do 1.º Ciclo, uma destinada ao 1.º ano de escolaridade relativo à área de Estudo do Meio e uma outra dirigida ao 2.º ano de escolaridade respeitante à área de Matemática.

2.2.1. Planificação do Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita – Grupo dos 3 anos.

No quadro 10 mostra-se a planificação para o grupo dos 3 anos na área da expressão e comunicação.

Quadro 10 – Planificação realizada na sala do grupo dos 3 anos

| | |
|--|---|
| <u>Bibe:</u> Amarelo | <u>Ano:</u> 1.º |
| <u>Tempo:</u> 20/30 minutos | Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. |
| <u>Área:</u> expressão e comunicação | |
| Conteúdos conceptuais | Procedimentos/Métodos |
| <p style="text-align: center;">Estimulação à leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinamização de uma história; • <i>O nabo gigante.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula sentando os alunos nos discos; • Acender algumas velas; • Fazer com que as crianças entrem no mundo do imaginário; • Solicitar a presença de cada menino para ser uma personagem da história, • Dramatizar a história com o grupo. • Sair do mundo do imaginário; • Explorar a história. |
| Capacidades e destrezas | Valores e atitudes |
| Classificação Caraterizar. | Cooperação: Dinâmica; |
| Expressão corporal: Expressar. | Criatividade: Desinibido. |
| <u>Material necessário:</u> Livro; materiais de caraterização das personagens; velas. | |

Esta aula tinha como conteúdo a estimulação à leitura, para tal utilizei uma história literária (presente no plano nacional de leitura). Juan Cervera (s.d.), citado por Bastos (1999), propõem que se englobe na definição de literatura infantil “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança.” (p.23). No entanto, Outros autores, como Hilmann, defendem que devem existir duas componentes nos textos literários infanto-juvenis. Uma delas, o conteúdo e outra a qualidade. Falando do conteúdo, porque a qualidade está integrada em qualquer tipo da dimensão literária, os textos devem ser escritos a pensar nas crianças, com vivências que as próprias reconheçam, como uma tendência para combinar o real com o imaginário.

Iniciei a aula organizando o espaço da mesma. Battini (1982: p.24), citado por Zabalza (1996), explica o espaço “como um *espaço de vida*, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto complexo” (p.231). No entanto quando falamos das crianças, não podemos apenas falar do espaço físico. Battini (1982:p.24), citado por Zabalza (1996), refere, ainda, que para a criança “o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele.” (p.231)

Quando nos referimos ao espaço escolar é importante que a criança aproveite o espaço/ambiente, e aprenda de forma adequada. Cada espaço tem uma função, mas o facto de existir organização de espaços, segundo Zabalza (1996) é “importante de forma tal que estes constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem.” (p.241)

Antes de ler a história, levei os alunos a relaxarem e a entrarem no *mundo do imaginário*. Esta prática é muito recorrente e ajuda as crianças a desenvolverem a imaginação. Rocha (1984) relata a seguinte situação: “o ouvinte entregava-se à história em situação de grupo; a versão final da história, na imaginação de cada indivíduo, (...). O ouvinte recebia a história tanto pelo seu sentir como pelo sentir dos outros, (...).” (p.21). A leitura, mesmo que seja para o grupo turma, é recebida pelos ouvintes de diversas formas. Cada indivíduo vai imaginar a história como a sente. É muito desenvolver esta capacidade nas crianças. Segundo Silva (s.d.) “O confronto do leitor com o texto, com o objectivo de o interpretar e compreender, estimula o pensamento e a criatividade.” (p.31). A imaginação está relacionada com o que o ouvinte capta do que observa ou ouve, a leitura é uma das formas de desenvolver a imaginação nas crianças. O mesmo autor refere que “A imaginação e as emoções são veiculadas, a diversos níveis, pelo texto, sendo a leitura uma oportunidade de as descobrir, ao mesmo tempo que converte símbolos em estruturas com significado.” (p.32)

À medida que lia a história ia pedindo aos alunos que dramatizassem as personagens da história, atribuindo a cada aluna uma personagem. A dramatização é uma forma das crianças transformarem aquilo que ouvem e conhecem numa brincadeira, copiando o que veem fazer ou aquilo imaginam. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “através da imitação e do faz-de-conta as crianças organizam aquilo que compreendem e ganham um sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunharam ou nos quais tomaram parte – (...)” (p.494)

No fim da leitura explorei, com os alunos, a história fazendo algumas perguntas no domínio da abordagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática.

2.2.2. Planificação do Domínio da Matemática – Grupo dos 4 anos.

No quadro 11 está a planificação para o grupo dos 4 anos, na área de expressão e comunicação.

Quadro 11 – Planificação realizada na sala do grupo dos 4 anos – 4 anos

| | | | |
|--|--|--|--------------------|
| <u>Bibe:</u> Encarnado | | <u>Data:</u> 28 de novembro de 2011 | |
| <u>Tempo:</u> 25 minutos | | Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. | |
| <u>Área:</u> Expressão e comunicação | | | |
| Conteúdos conceptuais | | Procedimentos/Métodos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sentido do Número: <p>Teoria de conjuntos</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula sentando os alunos nas mesas; • Distribuir a cada aluno linhas de fronteira e elementos para construir conjuntos; • Relembrar os conceitos de conjunto vazio, conjunto singular e universal; • Explorar a teoria fazendo alguns exercícios; • Introduzir os termos pertence e não pertence; • Utilizar o conceito de cardinal; | |
| Capacidades e destrezas | | Objetivos | Valores e atitudes |
| Raciocínio lógico: Aplicar; Classificação: Caraterizar. | | Tolerância: Interesse; Respeito: Empenhado. | |
| <u>Material necessário:</u> papel de acetato; canetas de acetato; imagens grandes; bostik; imagens pequenas; letras móveis; algarismos móveis; retroprojeto; tela. | | | |

O conteúdo a desenvolver durante esta aula foi o sentido do número. Para tal utilizei a aprendizagem da teoria de conjuntos. Segundo Hohmann e Weikart (2009) o conceito de número “nas crianças em idade pré-escolar emerge na medida em que estas agrupam materiais em grupos e conjuntos” (p.718). Sendo assim importante que se ensine às crianças a teoria de conjuntos, para que estas sejam capazes de sistematizar e organizar o seu próprio raciocínio matemático.

Iniciei a minha aula tentando adequar o local de trabalho, ou seja, uma vez que os alunos iam trabalhar com o material sentaram-se nas mesas octogonais, ao invés de permanecerem nos discos em semicírculo.

Para que os alunos pudessem trabalhar, procedi ao segundo passo enunciado no plano, distribuindo o material necessário para trabalhar (representações de nuvens, gotas e flores) (Anteriormente tinha sido trabalhado o ciclo da água). Hohmann e Weikart defendem que é “através das suas interações com as pessoas e com os materiais que as crianças de idade pré-escolar começam a construir um conceito operativo de número.” (p.717). A manipulação de materiais é muito importante para a construção das bases matemáticas visto que, mais tarde, as crianças desenvolvem a abstração matemática.

Uma das formas mais fáceis das crianças compreenderem novos conceitos é o de relembrar conceitos passados. Sendo assim, o passo que decidi tomar em seguida a ter distribuído o material, foi o de relembrar conceitos relacionados com teoria de conjuntos, os quais os alunos já conheciam. Serrazina e Matos (1988) sugerem que “ (...) a aprendizagem é um processo de crescimento caracterizado por etapas distintas.” (p.8). Uma dessas etapas é a revisão de conhecimentos previamente lecionados para que se possa avançar para o conhecimento de novos conceitos.

Um dos conceitos que revi foi o de conjunto universal em que expliquei às crianças, que para considerarmos este conceito temos de ter em conta todos os elementos existentes, e não apenas os que os alunos possuíam.

Antes de introduzir novos conceitos, neste caso os símbolos e os significados de pertence e não pertence, procedi à realização de alguns exercícios, com a ajuda dos alunos, de forma a exercitar o que as crianças já conheciam. Segundo Zabalza (1998) “uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção.” (p.53) Desta forma, torna-se mais fácil e estimulante para os alunos realizarem exercícios e aprenderem novos conteúdos e conceitos.

Todos estes procedimentos foram feitos de acordo com as capacidades e destrezas, os valores e atitudes que pretendia desenvolver com as crianças. Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) afirmam que a educação matemática “pode contribuir, de um modo significativo e insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática.” (p.18). Mesmo

com crianças do Pré-Escolar é necessário desenvolver este sentido crítico assim como outras capacidades.

2.2.3. Planificação da área curricular de Estudo do meio – 1.º ano de escolaridade.

No quadro 12 mostra-se a planificação adotada para o 1.º ano de escolaridade, referente à área de Estudo do meio.

Quadro 12 – planificação referente ao 1.º ano de escolaridade.

| | |
|---|--|
| Ano: 1.º ano Data: 10 de abril de 2012 | 1.º ano do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico |
| <u>Área: Estudo do Meio.</u> | |
| Conteúdos conceptuais | Procedimentos/Métodos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Répteis: <ul style="list-style-type: none"> • Características; • Curiosidades; • Diversas espécies. | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula falando um pouco sobre as características dos répteis, utilizando imagens para ilustrar o conhecimento; • Entregar aos alunos a proposta de trabalho para que, estes, encontrem na sopa de letras os nomes dos répteis; • Mostrar aos alunos pele de cobra e escamas de tartaruga, e ainda uma cobra. |
| Capacidades/destrezas | Valores/Atitudes |
| <ul style="list-style-type: none"> • Classificação: Descobrir; • Socialização: Dialogar; | <ul style="list-style-type: none"> • Respeito: Escutar; • Cooperação: Colaborar. |
| <u>Material necessário: Quadro interativo; power point; Fichas formativas.</u> | |

No que diz respeito à aula destinada ao 1.º ano de escolaridade, referente à área de estudo do meio verifiquei, antes de fazer a planificação, que a temática dos animais é um conteúdo transversal a todo o 1.º Ciclo de escolaridade. Segundo o documento do Ministério da Educação (2004) sobre a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Bloco 3 está previsto que as

crianças sejam capazes de compreender “conteúdos relacionados com elementos básicos do meio físico, os seres vivos que nele vivem, climas, relevo e os astros.” (p.115). Este bloco encontra-se presente em todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante toda esta planificação tive em conta que, nesta sala, existe um quadro interativo. No primeiro ponto do plano fiz uma seleção de imagens para que os alunos pudessem visualizar as características destes animais. Segundo Botelho (2009) “a interação com os computadores estimula a comunicação verbal e a colaboração entre as crianças e proporciona situações de conflito socio-cognitivo propiciadoras de aprendizagem.” (p.115)

Durante toda a aula, as crianças foram participando, colaborando com os seus próprios conhecimentos. Como afirma Botelho (2009) acerca da comunicação verbal e a colaboração pelas crianças, o diálogo sobre as imagens do computador estimula as crianças para os seus conhecimentos prévios e dá-lhes uma motivação para aprender novos conteúdos.

No segundo passo entreguei uma sopa de letras aos alunos. Enquanto mostrava os nomes de alguns répteis, os alunos iam completando a sopa de letras. Zabalza (1992) afirma que o professor deve “estabelecer a diferença dos recursos a utilizar no processo de despertar a atenção” e “centrá-la naquilo que é importante.” (p.159). Mais uma vez as crianças precisam de ser motivadas, cabe ao professor escolher estratégias que motivem os seus alunos para que, desta forma, possa focalizar os conhecimentos dos alunos.

Como se pode observar no último ponto da planificação, utilizei as escamas de cobra e da tartaruga para que as crianças pudessem, observando e tocando, perceber as diferenças. Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) afirmam que os “materiais manipuláveis e modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente.” (p.47). O facto das crianças puderem manipular os materiais é uma mais valia para a sua aprendizagem.

Todos estes procedimentos foram adequados perante as capacidades e destrezas, valores e atitudes a desenvolver.

2.2.4. Planificação da área curricular de Matemática – 2.º ano de escolaridade.

No quadro 13 está a planificação preparada para o 2.º ano de escolaridade, referente à área de Matemática.

Quadro 13 – Planificação referente ao 2.º ano de escolaridade.

| | |
|--|--|
| <u>Data:</u> 22 de junho de 2012 <u>Tempo:</u> 20/30 minutos | <u>Data:</u> 22 de junho de 2012 Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. |
| Área: Matemática. | |
| Conteúdos conceptuais | Procedimentos/Métodos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Operações e resolução de problemas; • Cuisenaire. | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula dividindo os alunos em grupos; • Explicar aos alunos qual o objetivo do jogo e as respectivas regras; • Entregar o material cuisenaire e a primeira pista; • Descobrir as palavras que os conduzam ao tesouro. |
| Capacidades e destrezas | Valores e atitudes |
| Classificação: Identificar; Caraterizar. | Cooperação: Dinâmica; Colaborar; |
| <u>Material necessário:</u> Pistas para cada grupo; tesouro para cada aluno; cuisenaire para cada grupo; lápis e borracha. | |

A planificação acima representada refere-se à área de matemática no 2.º ano de escolaridade. Esta aula pretendia trabalhar as operações e resolução de problemas utilizando o material estruturado cuisenaire. Como afirmam Serrazina e Matos (1988) deve-se dar aos alunos “a oportunidade de experimentar a matematização através da manipulação dos materiais” não estando “apenas a fomentar a actividade lúdica, mas (...) principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstracto” (p.8).

Utilizei como primeiro procedimento a divisão da turma em grupos. Os alunos resolveram determinados problemas, que lhes dariam uma pista. Todo este processo tinha de ser feito em grupo. Dias (2004) designa que um grupo “passa a ser perspectivado como um sistema de interações, o mesmo é dizer de comunicação. Comunicação que circula no seu interior e comunicação que extravasa para o seu meio ambiente externo.” (p.63). O trabalho em equipa ajuda os alunos a socializarem, a comunicarem e a respeitarem os outros.

Como segundo procedimento os alunos fizeram um *peddy papper*. Com as pistas que formaram descobriram uma frase que lhes indicou onde estava escondido o tesouro. No entanto, para que fosse possível efetuar o mesmo, lembrei aos alunos as regras do jogo. Curto (1998) afirma que as regras “estabelecidas na sala de aula tem de ser convenientemente explicadas aos alunos e com eles discutidas.” (p.20). O professor deve explicar convenientemente o jogo e as respectivas regras.

Todos os procedimentos foram feitos de acordo, não só com as capacidades e destrezas, valores e atitudes, mas também com os conhecimentos dos alunos.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3. Descrição do capítulo

Neste capítulo, sobre os dispositivos de avaliação, irei abordar alguns conceitos relativos à avaliação educacional, que são:

- O que é avaliar?
- Para que serve a avaliação?
- Quais as modalidades da avaliação?
- Quais as funções da avaliação?
- Escalas de avaliação.

Pretendo desta forma, primeiramente definir o que se entende por avaliar para, posteriormente, poder explicitar as restantes componentes da mesma.

3.1. Fundamentação teórica

Antes de mais, e como já foi referido anteriormente, irei refletir sobre o que significa avaliar.

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações, que após tomada de decisões adequadas permite a promoção da qualidade das aprendizagens.

Segundo Hadji (1994), “avaliar significa interpretar” (p.27), no entanto, refere ainda, que “nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação”(p.27), pois esta não tem um significado exato. O autor refere, ainda, que:

É preciso tentar esclarecer do que se fala, e tentar, não delimitar as práticas de rigidez de um discurso que permita traçar uma fronteira segura entre o que é a avaliação e aquilo que ela não é, mas, pelo menos, exprimir o que estas práticas têm em comum e o que justifica também o emprego de um mesmo termo para as designar. (p.27)

O Despacho Normativo 338/93 (citado por Pais e Monteiro, 1996) refere que “a avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informação e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo” (p.43). Segundo Pais e Monteiro, autoras acima referidas, “a avaliação deve ser praticada de forma integrada, contínua e numa perspetiva de regulação do ensino-aprendizagem” (p.43). Este facto vem de encontro com as finalidades que esta mesma tem. Segundo o Despacho Normativo n.º 24 – A/ 2012, onde refere que “a avaliação, constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do ensino escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade de

ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis do ensino básico.” (Parte C: p.1).

Neste mesmo despacho definem-se ainda algumas linhas que a avaliação tem em vista, visando assim:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento” (Artigo 6.º, pp. 71- 72)

A avaliação rege-se ainda, segundo o mesmo Despacho, por princípios, que passo a citar:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação. (p.72)

Quanto aos tipos de avaliação vou nomear três tipos de avaliação. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), são: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (que se ramifica em interna e externa).

Segundo os autores acima referidos a avaliação diagnóstica pretende “proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para iniciar novas aprendizagens” (p.342). Entende-se, portanto, que este tipo de avaliação ocorre antes dos alunos iniciarem um novo ano escolar, para que os docentes tenham uma melhor perspectiva dos conhecimentos prévios dos discentes.

Quanto à avaliação formativa, os mesmos autores, defendem que esta deve acompanhar “todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (p. 348). Esta avaliação é utilizada no decorrer das unidades para que os professores acompanhem as dificuldades dos alunos.

Por último, os autores falados anteriormente designam avaliação sumativa a que “procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p. 359). Este tipo de avaliação ramifica-se, como referido anteriormente, em dois tipos: interna e externa. No Despacho Normativo n.º 1/2005 podemos encontrar a designação para ambas. Quanto à avaliação sumativa interna refere-se que “é da responsabilidade do professor titular de turma em articulação com o respetivo conselho de docentes, no 1.º Ciclo (...)” (Artigo 27.º, p.72). Enquanto a avaliação sumativa externa é “da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação (...)” (Artigo 42.º, p.74). Este tipo de avaliação é referida neste documento apenas para o 9.º ano de escolaridade, no entanto podem também abarcar as provas de aferição do 4.º ano de escolaridade e os testes intermédios do 2.º ano de escolaridade.

Existe ainda a autoavaliação, feita pelos alunos. Este tipo de avaliação permite ao professor perceber onde se encontram as maiores dificuldades de aprendizagem e contornar os obstáculos. Pais e Monteiro (1996), referem que a autoavaliação “consiste na regulação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno.” (p.28)

Existe uma função principal da avaliação em relação à escola tradicional que, segundo Leite e Fernandes (2002) é direcionada para:

Medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e aferir o grau de reprodução desses conhecimentos, por referência a normas e critérios definidos de um modo uniforme e uniformizante e aplicados também de forma homogênea, a todos os alunos, como se fossem todos iguais. (p.20)

Por outro lado e segundo as mesmas autoras, a função da avaliação não se deve centrar apenas neste parâmetro, pois “avaliar é muito mais do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação.” (p.21) Tem também como função compreender e avaliar as dificuldades das crianças para que estas possam ser ultrapassadas.

Quanto à avaliação em Educação Pré-escolar, esta toma uma dimensão mais formativa. Segundo a circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, este tipo de avaliação, no âmbito da Educação Pré-Escolar “desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomar consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.” (p.1). Segundo as Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:p.27) (Citado na Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011) a avaliação na Educação Pré-Escolar realizada com as crianças:

“é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte de planeamento.” (p.2)

Na Educação Pré-Escolar também é possível haver uma avaliação diagnóstica tendo em vista a caracterização do grupo e de cada criança (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011:p.4). Segundo a Circular acima referida, a avaliação diagnóstica e formativa podem ser articuladas, “de forma a permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo.” (p.4). A avaliação é da responsabilidade do educador titular do grupo, ao qual compete, segundo o documento previamente falado, “na gestão curricular, definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adoptar.” (p.4)

Por fim abordarei o ponto sobre as escalas de avaliação. Segundo Tendbrink (2002) as escalas de avaliação são “instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes.” (p.257). Este autor refere ainda que, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia” (p.259). Esta escala serve, referindo o mesmo autor, para que o observador possa observar a qualidade e a quantidade das respostas a serem avaliadas (Tendbrink 2002:p.259).

Para os dispositivos de avaliação que desenvolvi ao longo do estágio, recorri a uma escala, esta baseada na escala de Likert, que tem cinco graus de classificação qualitativa com os seguintes parâmetros:

Fraco – entre 0 a 2,9;

Insuficiente – entre 3 e 4,9;

Suficiente – entre 5 e 6,9;

Bom – entre 7 e 8,9;

Muito Bom – entre 9 e 10.

3.2. Avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo

3.2.1. Contextualização

Este dispositivo de avaliação referente à área de Conhecimento do Mundo foi elaborado no dia 12 do mês de junho de 2012, na sala do grupo dos 3 anos. Foi elaborada após o estágio nesta sala, no entanto utilizei com conteúdo *o paladar* aula que lecionei na altura. (Ver anexo 1)

3.2.2 Descrição de parâmetros e critérios de avaliação

No quadro 14 estão referidos os parâmetros e critérios de avaliação para a área de Conhecimento do Mundo.

O primeiro parâmetro centra-se na motricidade fina, onde o objetivo é avaliar se as crianças conseguem ou não colorir dentro dos limites da imagem.

O parâmetro seguinte refere-se à identificação dos alimentos doces, em que as crianças tinham uma série de imagens com alimentos e o objetivo seria pintarem apenas os alimentos doces, relativo à aula sobre o paladar.

O último parâmetro diz respeito à identificação do alimento salgado em que, ao contrário do segundo parâmetro, os alunos tinham de circundar este alimento.

Quadro 14 – Parâmetros e critérios da atividade da área de Conhecimento do Mundo.

| Parâmetros | Crítérios de avaliação | Cotações | Cotações Finais |
|--------------------------------------|-----------------------------------|----------|-----------------|
| 1. Motricidade Fina | Pinta dentro dos limites | 2 | 2 |
| | Pinta fora dos limites | 0 | |
| 2. Identificação de alimentos doces | Pinta os 3 alimentos doces | 3 | 3 |
| | Pinta apenas dois alimentos doces | 2 | |
| | Pinta apenas um alimento doce | 1 | |
| | Resposta incorrecta | 0 | |
| 3. Identificação de alimento salgado | Circunda o alimento correto | 5 | 5 |
| | Circunda mais do que um alimento | 2,5 | |
| | Resposta incorrecta | 0 | |
| Total | | | 10 |

3.2.3. Grelha de avaliação

No quadro 15 apresenta-se a grelha de avaliação da área de Conhecimento do Mundo para os alunos de 3 anos.

Quadro 15 – Grelha de avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo.

| Alunos / Parâmetros | 1. Motricidade fina | 2. Identificação de alimentos doces | 3. Identificação do alimento salgado | Total |
|---------------------|---------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------|
| 1 | 0 | 3 | 2,5 | 5,5 |
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 0 | 3 | 2,5 | 5,5 |
| 4 | 0 | 3 | 5 | 8 |
| 5 | 0 | 2 | 2,5 | 4,5 |
| 6 | 2 | 3 | 2,5 | 7,5 |
| 7 | 2 | 3 | 5 | 10 |
| 8 | 0 | 3 | 2,5 | 5,5 |
| 9 | 0 | 3 | 2,5 | 5,5 |
| 10 | 2 | 3 | 5 | 10 |
| 11 | 2 | 3 | 5 | 10 |
| 12 | 0 | 3 | 2,5 | 5,5 |
| 13 | 2 | 3 | 5 | 10 |
| 14 | 0 | 3 | 5 | 8 |
| 15 | 0 | 3 | 2,5 | 5,5 |
| 16 | 0 | 3 | 5 | 8 |
| 17 | 0 | 2 | 5 | 7 |
| 18 | 0 | 3 | 5 | 8 |
| 19 | 0 | 3 | 5 | 8 |
| 20 | 2 | 3 | 5 | 10 |
| 21 | 0 | 3 | 5 | 8 |
| 22 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| 23 | 0 | 3 | 5 | 8 |
| 24 | 2 | 3 | 5 | 10 |
| 25 | 0 | 3 | 5 | 8 |
| Média | ≈0,6 | ≈3 | ≈4 | ≈7 |

3.2.4. Descrição da grelha

Este dispositivo de avaliação foi realizado com vinte e cinco crianças com três, quatro anos. Em relação ao primeiro parâmetro, observei que dezassete, das vinte e cinco crianças pintaram fora dos limites; apenas sete crianças foram capazes de pintar dentro dos limites e uma deu uma resposta incorreta em relação a este parâmetro. A média deste parâmetro foi de 0,6 em dois.

No parâmetro relativo à identificação dos alimentos doces, vinte e dois alunos foram capazes de identificar e pintar os três alimentos doces corretamente, duas crianças coloriram apenas dois dos três alimentos doces e uma criança deu uma resposta incorreta. A média deste parâmetro foi aproximadamente de 3 em três.

O último parâmetro, identificação do alimento salgado, teve quinze respostas totalmente certas, oito alunos circundaram o alimento salgado e outro dos alimentos e dois alunos deram uma resposta incorreta neste parâmetro. A média do terceiro parâmetro foi de aproximadamente 4 em cinco.

A cotação mais baixa atribuída foi zero e a mais alta dez, a média aritmética é de, aproximadamente sete.

3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 2 apresenta-se o gráfico circular com os resultados da avaliação da área de conhecimento do mundo.

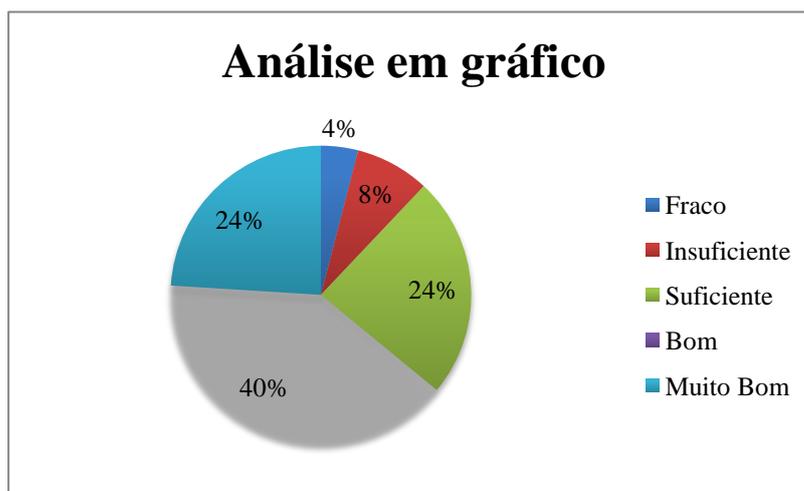


Figura 2 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo.

3.2.6. Análise do gráfico

A partir da observação do gráfico podemos concluir que 4% dos alunos tiveram a classificação de fraco. Quanto à classificação de insuficiente a percentagem é de 8%. 40%, obteve a classificação de Bom e 24% dos alunos obtiveram a classificação de Muito bom. Para a classificação de suficiente coube 24% da classificação da turma.

3.3. Avaliação da atividade do domínio da Abordagem oral e abordagem à escrita – Grupo dos 5 anos.

3.3.1. Contextualização

Este dispositivo de avaliação referente ao domínio da abordagem oral e abordagem à escrita foi elaborado no dia 12 do mês de junho de 2012, na sala do grupo dos 5 anos. Foi elaborada após o estágio nesta sala, no entanto utilizei como conteúdo a aprendizagem da letra <s>, conteúdo que tinha sido lecionado anteriormente por mim nesta sala. (Ver anexo 2)

3.3.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação

No quadro 16 apresenta-se os parâmetros e critérios da atividade do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Este dispositivo de avaliação, referente ao domínio da abordagem oral e abordagem à escrita, está dividido em cinco parâmetros, os quais passo a explicar.

O primeiro parâmetro centra-se no reconhecimento da letra, identificação da consoante <s>. Avaliei este parâmetro consoante as palavras que as crianças escreviam, pois se não reconhecessem a letra não seria possível escrever as palavras corretamente.

O segundo parâmetro designa-se por correção linguística, as crianças foram avaliadas consoante o número de palavras que escreviam corretamente.

O terceiro e quartos parâmetros estão relacionados. O primeiro refere-se à identificação da palavra *salsa* e, o segundo, à construção de uma frase com essa mesma palavra. No caso de as crianças não serem capazes de escrever uma frase com esta palavra deduzi que não reconheciam esta mesma palavra.

O último parâmetro refere-se à caligrafia, visto ser nesta idade que as crianças aprendem a escrever corretamente e por ser necessário que seja legível o que estas escrevem.

Quadro 16 – Parâmetros e critérios da atividade do domínio de Linguagem oral e abordagem à escrita.

| Parâmetros | Critérios de avaliação | Cotações | Cotações Finais |
|-------------------------------------|---|----------|-----------------|
| 1. Identificação da consoante <s>. | Identifica a consoante <s> | 1 | 1 |
| | Não identifica a consoante <s> | 0 | |
| 2. Correção linguística. | Escreve corretamente as 6 palavras | 3,5 | 3,5 |
| | Escreve corretamente 5 palavras | 3 | |
| | Escreve corretamente 4 palavras | 2,5 | |
| | Escreve corretamente 3 palavras | 2 | |
| | Escreve corretamente 2 palavras | 1,5 | |
| | Escreve corretamente 1 palavra | 1 | |
| | Resposta incorrecta | 0 | |
| 3. Identificação da palavra: salsa. | Reconhece a palavra salsa | 2 | 2 |
| | Não reconhece a palavra salsa | 0 | |
| 4. Construção da frase. | Escreve uma frase coerente | 2 | 2 |
| | Escreve uma não frase. | 0 | |
| 5. Caligrafia | Apresenta uma caligrafia legível. | 1,5 | 1,5 |
| | Apresenta uma caligrafia pouco legível. | 0,5 | |
| Total | | | 10 |

3.3.3. Grelha de avaliação

No quadro 17, mostra-se a grelha para o grupo dos 5 anos.

Quadro 17 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita.

| Alunos/ Parâmetros | 1. Identificação da consoante <s> | 2. Correção linguística | 3. Identificação da palavra salsa | 4. Construção de frase | 5. Caligrafia | Total |
|-----------------------|---|----------------------------|--|------------------------------|------------------|-----------|
| 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1,5 | 4,5 |
| 2 | 1 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 9 |
| 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1,5 | 2,5 |
| 4 | 1 | 1,5 | 2 | 2 | 1,5 | 8 |
| 5 | 1 | 2,5 | 2 | 0 | 1,5 | 7 |
| 6 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1,5 | 9,5 |
| 7 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 8,5 |
| 8 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 8,5 |
| 9 | 1 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 9 |
| 10 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1,5 | 9,5 |
| 11 | 1 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 9 |
| 12 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1,5 | 6,5 |
| 13 | 1 | 3 | 2 | 2 | 0,5 | 8,5 |
| 14 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0,5 | 7,5 |
| 15 | 1 | 2,5 | 2 | 2 | 0,5 | 8 |
| 16 | 1 | 1,5 | 2 | 2 | 1,5 | 8 |
| 17 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1,5 | 2,5 |
| 18 | 1 | 1,5 | 2 | 2 | 0,5 | 7 |
| 19 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0,5 | 7,5 |
| 20 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 21 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0,5 | 6,5 |
| 22 | 1 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 9 |
| 23 | 1 | 3,5 | 2 | 2 | 1,5 | 10 |
| 24 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 8,5 |
| 25 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0,5 | 7,5 |
| 26 | 1 | 1,5 | 0 | 0 | 1,5 | 4 |
| 27 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0,5 | 7,5 |
| 28 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1,5 | 3,5 |
| 29 | 1 | 1,5 | 2 | 2 | 0,5 | 7 |
| 30 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 8,5 |
| Média | 1 | 1,9 | 1,6 | 1,5 | 1,15 | ≈7 |

3.3.4. Descrição da grelha

Este dispositivo de avaliação foi executado por trinta alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Em relação ao primeiro parâmetro podemos observar que todas as crianças tiveram a cotação máxima. A média relativa a este parâmetro foi de 1 em um.

O segundo parâmetro, correção linguística, tinha cotação máxima de três e meio. No entanto, apenas um aluno teve essa mesma cotação, por ter escrito todas as palavras corretamente. Três alunos tiveram 3, escrevendo cinco das seis palavras corretamente. Seis alunos escreveram quatro palavras corretamente obtendo 2,5 em três. Dez alunos escreveram três palavras corretamente obtendo assim dois em três e meio. Para obter a classificação de 1,5 os alunos tinham de escrever corretamente duas palavras, cinco alunos conquistaram esta cotação. Por último, dois alunos obtiveram a classificação de um por terem escrito corretamente apenas uma palavra e três alunos deram uma resposta incorreta neste parâmetro. A média deste parâmetro foi de 1,9 em três e meio.

No terceiro parâmetro, a classificação máxima era de dois, referente à identificação da palavra salsa. Vinte e quatro alunos obtiveram a cotação máxima e seis alunos não foram capazes de identificar a palavra em questão. A média deste parâmetro foi de 1,6 em dois.

O quarto parâmetro centra-se na construção da frase utilizando a palavra salsa, a classificação máxima deste parâmetro era de dois. Vinte e dois alunos conseguiram criar uma frase com esta palavra obtendo a classificação de dois. Oito dos trinta alunos criaram uma não frase obtendo de classificação zero. A média deste parâmetro foi de 1,5 em dois.

No último parâmetro, relacionado com a caligrafia, vinte alunos tiveram a classificação máxima, 1,5, por terem apresentado uma caligrafia legível. Dez alunos apresentaram uma caligrafia pouco legível obtendo a classificação de 0,5. A média deste parâmetro foi de, 1,5 em um e meio.

A classificação mais baixa foi de um e a mais alta de dez; a média aritmética foi aproximadamente de sete.

3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 3 apresenta-se o gráfico circular do grupo dos 5 anos.

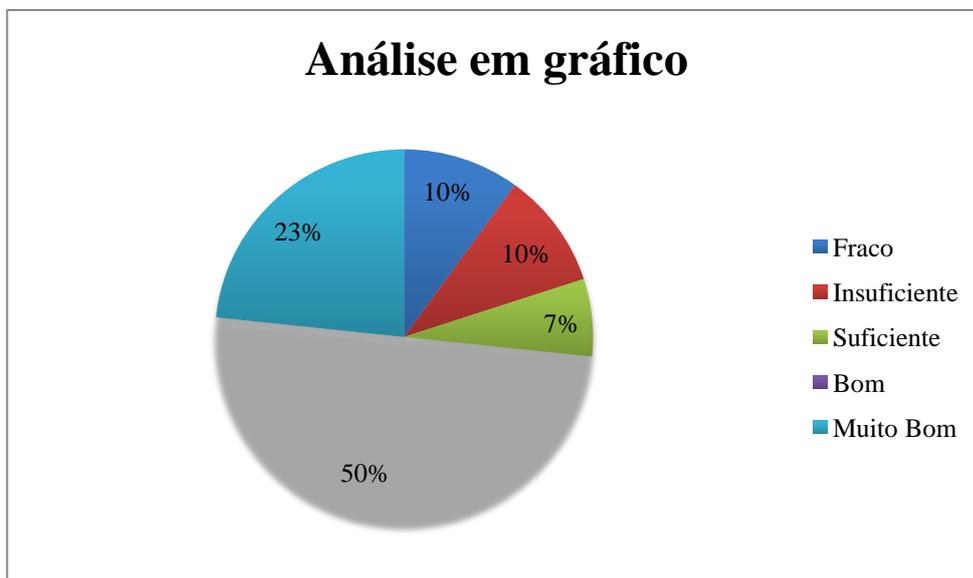


Figura 3 – Gráfico alusivo aos resultados da atividade de linguagem oral e abordagem à escrita. – grupo dos 5 anos

3.3.6. Análise do gráfico

Neste gráfico podemos analisar os resultados relativos ao dispositivo de avaliação. Neste gráfico podemos observar que: 10% obteve a classificação de fraco, 10% dos alunos obtiveram insuficiente 7% aluno obteve a classificação de suficiente; 23% da turma obteve a classificação de Bom; metade da turma (50%) obteve a classificação de Muito bom.

3.4. Avaliação da atividade de Língua Portuguesa – 1.º ano de Escolaridade.

3.4.1. Contextualização

Este dispositivo de avaliação referente à área de Língua Portuguesa foi elaborado no dia 12 do mês de junho de 2012, na sala do 1.º ano de escolaridade (6 anos). Foi elaborada após o estágio nesta sala, no entanto utilizei como tema a *poesia*, conteúdo que lecionei enquanto estagiava nesta sala. (Ver anexo 3)

3.4.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação

Este dispositivo de avaliação divide-se em quatro parâmetros, referentes à área de Língua Portuguesa.

O primeiro parâmetro refere-se à identificação das palavras-chave no texto de escrita criativa, ou seja, as crianças tinham de utilizar as palavras-chave para completar o texto, não podendo utilizar palavras deles.

O parâmetro seguinte designa-se por, utilização das palavras-chave no texto, em que os alunos serão avaliados consoante o número de palavras que retiram, corretamente, das palavras-chave para as aplicar no texto, este critério está dividido entre escalas e não por palavra, a fim de ser mais fácil a sua execução.

A ortografia é o terceiro parâmetro deste dispositivo de avaliação, sendo que se avalia a capacidade dos alunos de copiar as palavras-chave sem erros.

Por último, este parâmetro avalia a caligrafia, em que atribui aos alunos que tiverem uma caligrafia regular a classificação de um e aos alunos que demonstraram uma caligrafia irregular uma classificação de zero.

No quadro 18 observa-se os parâmetros, os critérios de avaliação e as respetivas cotações.

Quadro 18 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade de Língua Portuguesa.

| Parâmetros | Critérios de avaliação | Cotações | Cotações Finais |
|---|--|-----------------|------------------------|
| 1. Identificação das palavras-chave no texto da escrita criativa. | Utilizou todas as palavras-chave | 3 | 3 |
| | Utilizou algumas palavras-chave | 1,5 | |
| | Não utilizou as palavras-chave | 0 | |
| 2. Aplicação das palavras-chave no texto. | Utilizou corretamente todas as palavras-chave. | 4 | 4 |
| | Utilizou apenas entre 8 a 6 palavras-chave corretamente | 3 | |
| | Utilizou apenas entre 5 a 4 palavras-chave corretamente. | 2 | |
| | Utilizou apenas entre 3 a 2 palavras-chave corretamente. | 1 | |
| | Utilizou corretamente apenas 1 palavra-chave | 0,5 | |
| | Resposta incorreta | 0 | |
| 3. Ortografia. | Copiou, sem erros, todas as palavras-chave | 2 | 2 |
| | Copiou a maior parte das palavras-chave sem erros | 1 | |
| | Copiou todas as palavras-chave com erros | 0 | |
| 4. Caligrafia. | Apresentou uma caligrafia regular | 1 | 1 |
| | Apresentou uma caligrafia irregular | 0 | |
| Total | | | 10 |

3.4.3. Grelha de avaliação

No quadro 19 mostra-se a grelha de avaliação dos alunos do 1.º ano de escolaridade.

Quadro 19 – Grelha de avaliação da atividade de Língua Portuguesa.

| Alunos/Parâmetros | 1. Identificação das palavras-chave no texto | 2. Aplicação das palavras-chave no texto | 3. Ortografia | 4. Caligrafia | Total |
|-------------------|--|--|---------------|---------------|-----------|
| 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 9 |
| 3 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 4 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 5 | 3 | 4 | 1 | 0 | 8 |
| 6 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 7 | 3 | 3 | 2 | 1 | 9 |
| 8 | 3 | 3 | 1 | 1 | 8 |
| 9 | 3 | 3 | 2 | 0 | 8 |
| 10 | 3 | 3 | 1 | 1 | 8 |
| 11 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 12 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 13 | 3 | 4 | 2 | 1 | 10 |
| 14 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 15 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 16 | 3 | 3 | 2 | 0 | 8 |
| 17 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 18 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 19 | 3 | 2 | 2 | 1 | 8 |
| 20 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 21 | 3 | 3 | 1 | 0 | 7 |
| 22 | 3 | 3 | 2 | 0 | 8 |
| 23 | 3 | 3 | 1 | 1 | 8 |
| 24 | 3 | 4 | 2 | 1 | 10 |
| 25 | 3 | 3 | 1 | 1 | 8 |
| Média | 3 | 3,5 | 1,3 | 0,8 | ≈8 |

3.4.4. Descrição da grelha

Este dispositivo de avaliação foi feito para vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. O primeiro parâmetro, identificação das palavras-chave no texto, todos os alunos obtiveram a classificação máxima, três, ao utilizarem todas as palavras da chave que lhes era dada. A média deste parâmetro foi de 3 em três.

O segundo parâmetro, relativo à aplicação das palavras-chave no texto, teve classificações mais díspares. A cotação máxima deste parâmetro era quatro e a catorze alunos foi atribuída esta mesma classificação, de seguida foi descontando um valor para quem apenas aplicasse de 8 a 6 das palavras-chave, obtendo assim a classificação de três dez alunos, houve ainda um aluno que obteve a classificação de dois por ter apenas aplicado corretamente cinco ou quatro palavras-chave. A média deste parâmetro foi de 3,5 em quatro.

No parâmetro relativo à ortografia foi avaliado se o aluno foi capaz de copiar as palavras-chave sem erros ou, por outro lado, se copiou as palavras-chave com erros. No total da turma oito alunos tiveram a cotação máxima, ou seja dois, e dezassete alunos copiaram palavras com erros tendo de classificação um. A média deste parâmetro foi de 1,3 em dois.

O último parâmetro é designado por caligrafia, onde é avaliada se a caligrafia dos alunos é regular ou irregular, a classificação máxima deste parâmetro é de um. A vinte alunos foi atribuída a classificação máxima e a cinco alunos zero. A média deste parâmetro foi de 0,8 em um.

3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 4 mostra-se o gráfico circular com as percentagens obtidas.

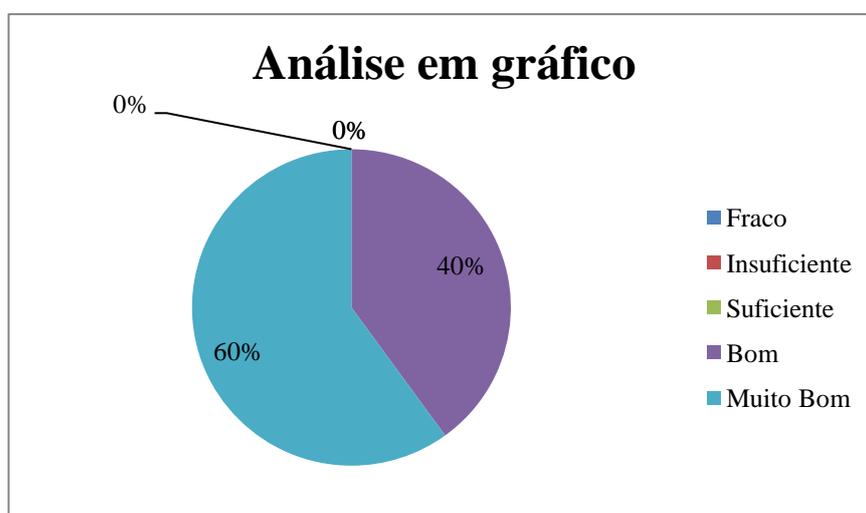


Figura 4 – Gráfico alusivo aos resultados da atividade de Língua Portuguesa.

3.4.6. Análise do Gráfico

Neste gráfico podemos analisar os resultados relativos ao dispositivo de avaliação. Neste gráfico podemos observar que nenhum aluno obteve a classificação abaixo de Bom. Em 100%, quarenta por cento da turma obteve a classificação de Bom e 60% da mesma obteve a classificação de Muito Bom.

3.5. Avaliação da atividade de Matemática – 4.º ano de escolaridade.

3.5.1. Contextualização

Este dispositivo de avaliação referente à área da Matemática foi elaborado no dia 25 do mês de janeiro de 2013, na sala do 4.º ano (9 anos). Foi elaborado após o estágio nesta sala, no entanto utilizei como tema a iniciação ao volume, conteúdo que a professora lecionou posteriormente. (ver anexo 4)

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Este dispositivo de avaliação divide-se em seis parâmetros, referentes à área de Matemática.

O primeiro parâmetro refere-se à identificação da unidade de volume, em que os alunos tinham de identificar o volume, utilizando a unidade de volume dada, de várias peças do material estruturado Cuisenaire.

O parâmetro seguinte designa-se por, aplicação da soma com unidades de volume, ou seja, após descobrirem o volume de cada peça, tinham de calcular o volume da construção, mais uma vez na unidade de volume indicada.

A interpretação é o terceiro parâmetro deste dispositivo de avaliação, sendo que avalia a capacidade de interpretar um determinado pedido, neste caso a construção de um sólido com volume equivalente.

O parâmetro seguinte refere-se à capacidade de expressão, em que os alunos tinham de explicar o seu raciocínio utilizando uma das duas formas pedidas.

A caligrafia está referida no quinto parâmetro em que avaliarei se os alunos têm uma caligrafia legível ou pouco legível.

Por último, este parâmetro avalia a organização dos alunos no seu raciocínio e na apresentação do mesmo na sua folha.

No quadro 20 apresentam-se os parâmetros, critérios de avaliação e as respetivas cotações.

Quadro 20 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade de Matemática.

| Parâmetros | Crítérios de avaliação | Cotações | Cotações Finais |
|---|--|-----------------|------------------------|
| Identificação da unidade de volume | Identifica o volume de todas as peças | 2 | 2 |
| | Identifica o volume de duas peças | 1,5 | |
| | Identifica o volume de uma peça | 1 | |
| | Resposta incorreta | 0 | |
| Aplicação da soma como unidades de volume | Aplicou a soma com as unidades de volume de três peças | 1,5 | 1,5 |
| | Aplicou a soma com as unidades de volume de duas peças | 1 | |
| | Aplicou a soma com as unidades de volume de uma peça | 0,5 | |
| | Resposta incorreta | 0 | |
| Interpretação | Interpreta corretamente | 2 | 2 |
| | Interpreta incorretamente | 0 | |
| Capacidade de expressão | Expressou com cálculos ou palavras corretamente | 2,5 | 2,5 |
| | Expressou de outra forma corretamente | 1,5 | |
| | Expressou incorretamente | 0 | |
| Caligrafia | Apresentou uma caligrafia legível | 1 | 1 |
| | Apresentou uma caligrafia pouco legível | 0,5 | |
| Organização | Utiliza uma organização do raciocínio | 1 | 1 |
| | Não utiliza uma organização do raciocínio | 0,5 | |
| Total | | | 10 |

3.5.3. Grelha de avaliação

No quadro 21 apresenta-se a grelha de avaliação do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 21 – Grelha de avaliação referente à área de Matemática

| Alunos/ Parâmetros | Identificação da unidade e volume | 2. Aplicação da soma com unidades de volume | Interpretação | Capacidade de Expressão | Caligrafia | Organização | Total |
|-----------------------|---|--|---------------|----------------------------|------------|-------------|-----------|
| 1 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 1 | 8 |
| 2 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 7,5 |
| 3 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 7,5 |
| 4 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 7,5 |
| 5 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 7,5 |
| 6 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 1 | 8 |
| 7 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 7,5 |
| 8 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 5 |
| 9 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 5 |
| 10 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 7,5 |
| 11 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 5 |
| 12 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 7,5 |
| 13 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 0,5 | 0,5 | 7 |
| 14 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 1 | 8 |
| 15 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 7,5 |
| 16 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 1 | 8 |
| 17 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 5,5 |
| 18 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 7,5 |
| 19 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 1 | 8 |
| 20 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 5 |
| 21 | 0 | 1,5 | 0 | 2,5 | 1 | 0,5 | 5,5 |
| 22 | 0 | 0 | 0 | 2,5 | 0,5 | 0,5 | 3,5 |
| 23 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 5 |
| 24 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 5 |
| 25 | 2 | 1,5 | 0 | 2,5 | 0,5 | 0,5 | 7 |
| 26 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 5 |
| Média | ≈ 2 | ≈1 | 0 | ≈2 | ≈1 | ≈1 | ≈7 |

3.5.4. Descrição da grelha

Este dispositivo de avaliação foi feito para vinte e seis alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. O primeiro parâmetro, identificação da unidade de volume, tinha a cotação máxima de dois a cotação máxima foi atribuída a vinte e quatro alunos. Os restantes dois tiveram a cotação mínima: zero.

O segundo parâmetro, relativo à aplicação da soma como unidades de volume, foi atribuída a cotação máxima, um valor e meio a vinte cinco dos alunos. Apenas um aluno teve a cotação mínima de zero valores.

O parâmetro seguinte, interpretação, foi o único em que todos os alunos tiveram a cotação mínima de zero. O parâmetro relativo à capacidade de expressão teve dezoito alunos com a cotação de dois e meio, cotação máxima. Os restantes oito alunos tiveram a cotação mínima, zero.

O penúltimo parâmetro, designado por caligrafia, teve vinte e três alunos com a cotação máxima de um e três alunos com a cotação mínima de cinco décimas de um.

No último parâmetro, relativo à organização do raciocínio dos alunos, as cotações foram mais baixas. Vinte alunos tiveram a cotação mínima de cinco décimas de um e, apenas seis alunos tiveram a cotação máxima, um.

3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 5 apresenta-se o gráfico circular.

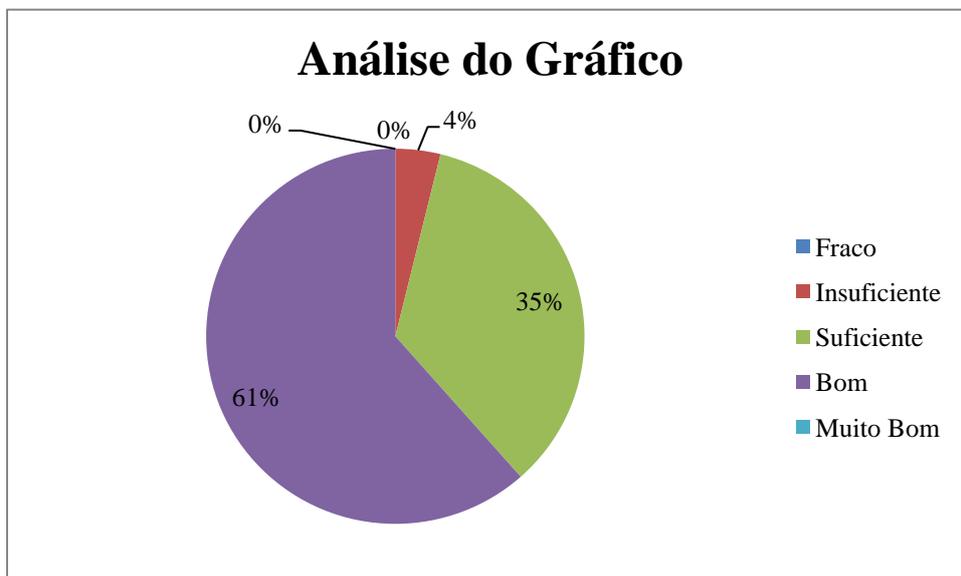


Figura 5 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade da área de Matemática.

3.5.6. Análise do gráfico

A partir da observação do gráfico podemos concluir que 4 % dos alunos tiveram classificação de insuficiente. Quanto à classificação de suficiente a percentagem é de trinta e cinco. Mais de metade da turma, 61%, obteve a classificação de bom. Não houve nenhum aluno com a cotação máxima de muito bom, nem com a cotação mínima de fraco.

Reflexão Final

1. Considerações Finais

Durante o estágio que decorreu ao longo de quase cinco anos foi possível fazer uma excelente formação. Nesta Escola, alia-se a parte teórica com a parte prática para a formação de professores. Day (2001) defende que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade” (p.15).

A escola tem um papel fundamental na formação inicial e progressiva dos docentes sendo que, é nesta, que se dão os primeiros passos na formação profissional.

O estágio profissional constitui uma das unidades curriculares durante toda a formação. No mestrado, esta unidade continha um total de 12 horas semanais, as quais, consistiam na observação de aulas lecionadas pelas professoras assim como, aulas lecionadas por nós.

A formação deve ser contínua e intensiva e é, neste sentido que o autor acima referido explica que este tipo de formação “tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva (...)” (p.204). Alarcão e Roldão (2008) defendem também que o “contacto privilegiado com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamentos e pesquisas, mobilizador do saber (...)” (p.28).

O estágio não seria possível sem a equipa de supervisão pedagógica. Esta equipa esteve sempre presente durante a formação, ajudando em todo o processo de ensino/aprendizagem, necessários à formação.

A realização de reuniões com a supervisão das professoras são fundamentais para o desenvolvimento do docente, tanto pessoal como profissional. Segundo Alarcão e Roldão (2008) o supervisor é “alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professor, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didáctico, alguém que sabe abanar quando é preciso, (...)” (p.54).

Considero, assim, que a supervisão é um processo de orientação que nos apoia durante a nossa formação e que nos ajuda a crescer enquanto pessoas e profissionais.

Durante o estágio foi possível fazer uma aprendizagem baseada na experimentação e na reflexão, essencial na formação da prática letiva futura.

Day (2001) afirma que “ser um aprendente adulto significa reflectir nos propósitos e prática, bem como nos valores e contextos sociais em que estes são expressos” (p.83).

O facto de existir um *feedback* da nossa prestação do estágio ajuda a melhorar a nossa postura e formação. Segundo o autor acima referido, os “processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais (...)” (p.83), permitindo-nos um progressivo melhoramento da nossa prática.

Em suma, os estagiários, segundo Alarcão e Roldão (2008) “valorizam o contacto com as escolas, com os professores, como os artefactos que estes utilizam” (p.27) e foi essa a minha realidade, em termos de formação pedagógica.

Desta forma, torna-se essencial um contacto regular com o ensino, em que este contacto é fundamental para o crescimento pessoal e profissional. Como defende Zeichner (1993) “o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (p.17), por isso este foi dos percursos da minha aprendizagem.

2. Limitações

Durante a elaboração deste relatório deparei-me com algumas limitações. Estas não foram mais do que obstáculos necessários a ultrapassar para um crescimento pessoal e profissional.

Começo por descrever a maior limitação, e para mim a mais importante, com que me deparei. Na elaboração do relatório é necessário rigor em relação à atualidade científica e algumas vezes não encontrei alguns livros atuais, na biblioteca da escola. Procurei assim, outras fontes e às vezes foi difícil conciliar horários.

Outra limitação, que senti foi a minha falta de organização, perante o tempo disponível para a elaboração do presente relatório. Esta situação não foi mais do que uma lição aprendida que obtive para não repetir em futuros trabalhos.

Penso que teria sido benéfico que o estágio decorresse durante um dia inteiro e não somente nas manhãs pois, determinadas áreas, não puderam ser observadas, eu gostaria de ter estado presente.

3. Novas pesquisas

Hoje em dia vivemos numa sociedade em constante mudança. Sendo a educação, uma ciência social é necessário estar em permanente formação para acompanhar as mudanças que possam surgir.

Uma das pesquisas futuras que gostaria de fazer, na área de educação, é em Supervisão Pedagógica. Como complemento à minha formação profissional, realizar um mestrado nessa área será um prazer, pois é uma temática que me fascina e que proporcionará ferramentas. Poderei utilizar na prática profissional e alicerçar melhor as bases que me foram transmitidas durante toda a formação inicial na Escola Superior de Educação João de Deus.

Referências Bibliográficas

- Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1981). *História da pedagogia II*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino Básico*. In *Reorganização curricular do ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da educação.
- Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-lettras.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alsina, À. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da leitura – tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições Asa.

- Associação de Jardins-Escola João de Deus (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal (8.ª edição)*. Lisboa. João de Deus.
- Associação de professores de matemática (2010) (Org. Grupo de Trabalho de Investigação). *O Professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico*. Portugal: Associação de professores de matemática.
- Baptista, M. I. M. (Cord.) (2006). *Educação alimentar em meio escolar – referencial para uma oferta alimentar saudável*. Portugal: Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e orientação. – Objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beard, R; Siegel, L. S.; Leite, I e Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Beaudichon, J. (2001). *A comunicação – processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C. J. (1987). *Educação física para o Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Boruchovitch, E. e Bzuneck, J. A. (org.) (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Brasil: Editora Vozes.
- Botelho, A. T. C. P. S. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores em Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Brissiaud, R. (1994). *Como as crianças aprendem a calcular*. Lisboa: Piaget.
- Cachapuz, A., Praia, J. e Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadório, L (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Horizonte.
- Caldeira, M.F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campagnolo, H. (1979). *João de Deus – pedagogo moderno*. Lisboa: Museu João de Deus.
- Campos, B. P. (org.) (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Campos, L. (1994). *O computador na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carita, A. e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castro, J. P. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido do número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação.
- Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo*. Portugal: Areal Editores.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 4 de novembro.

- Colomer, T. e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed.
- Condemarín, M. e Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Brasil: Artmed.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança dos 1 aos 5*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança dos 1 aos 5* (6.ª edição). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Cuenca, F e Rodao, F. (1988). *Como desenvolver a psicomotricidade na criança*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, N. e Nascimento, S. (2005). *Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático*. Petrópolis: Vozes.
- Curto, P.M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Curto, L. M., Morillo, M. M. e Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler vol.1 – Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-los a escrever e a ler*. São Paulo: Artmed.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-lei n.º 270/2009, de 30 de setembro.
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.
- Despacho Normativo n.º 24 – A/ 2012, de 6 de dezembro.
- Deus, M. (1990). *Breves considerações sobre a metodologia João de Deus, e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: in dossiês de informação. Metodologia: Museu João de Deus.

- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade – a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água editores.
- Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Enciclopédia de Educação Infantil – recursos para o desenvolvimento do currículo escolar (1993). *Vol. 5 – Expressão Plástica*. Lisboa: Editora Nova Presença.
- Escalona, C. F. (2004). *Análisis Didáctico de la Secuencia Numérica*. Málaga: Dykinson, S.L.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fayol, M., Toom, A., Bivar, A., Santos, C. e Aires, L. M. (2010). *Fazer contas ajuda a pensar?* Porto: Porto Editora.
- 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.
- Freitas, L.V. e Freitas, C.V. (2003). *(teoria) Aprendizagem cooperativa*. Portugal: Edições ASA.
- Guedes, C. C. e Morena, J. (2002). *Guião para professores “a escola vai ao museu”*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., Weikart. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.

- Lesard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, A. F. S. O. (2001). *Pré-Escola e alfabetização – uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. Petrópolis: Editora vozes.
- Lopes, J.A., Velasquez, M. G., Fernandes, P.P. e Bártolo, V. N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática. (coleção Formação de Professores)*. Campinas, SP: Autores associados.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (2008). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Magalhães, V.F. (2009). *Sobressalto e espanto – narrativas literárias sobre e para a infância, no neo-realismo português*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Magistretti, F. (1963). *O mundo afetivo da criança – formação e deformações da personalidade afetiva e moral*. São Paulo: Flamboyant.
- Maingain, A. e Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: instituto Piaget.
- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infâncias*. Lisboa: Ministério da educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. M. e Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirieu, P. (1995). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mendes, M. de F. e Delgado, C.C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Migueis, M. R. e Azevedo, M. G. (2007). *Educação matemática na infância – abordagens e desafios*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ministério da Educação (1995). *A avaliação dos alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da saúde (2002). *Saúde na escola – desenvolvimento de competências preventivas, crianças dos 5 aos 7 anos manual do educador/professor*. Lisboa: Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Metas curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Metas curriculares de Português – Ensino Básico: 1.º Ciclo; 2.º Ciclo e 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mintzes, J.J., Wandersee, J.H. e Novak, J.D. (2000). *Ensinando Ciência para a compreensão – uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nabais, J. A. (1968). *O ensino da matemática*. In *cadernos de psicologia e de pedagogia – revista de Ciências da Educação* 5. Lisboa: centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com os cubos-barras de cor (cores cuisenaire)*. In *coleção constrói a tua matemática*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- Nogueira, A. (1999). *Aprender na escola. – Técnicas de Estudo e Aprendizagem*. Brasil: ArtMed.
- Pacheco, J.A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pais, A. e Monteiro (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico – guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Peterson, P.D. (2003). *O professor do Ensino Básico – perfil e formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova enciclopédia.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto: Artmed.

- Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. G. e Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História – questões didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabinovich, S. B. (2007). *O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional*. Brasil: Phorte.
- Rangel, A. C. S. (1992). *Educação matemática e a construção do número pelas crianças – uma experiência em diferentes contextos sócio-económicos*. Brasil: Editora Artes Médicas do Sul.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre Pais e Professores – uma construção da proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem vol. 1*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rigolet, S. A. N. (1997). *Leitura do mundo – leitura de livros – da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

- Roberts, R (2005). *Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social*. Em Siraj – Blacthford (coord.), *manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciências de la Educacion. Departamento de didactica de la lengua y la literatura.
- Savater, F. et al. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Questões Chave da Educação.
- Serrazina, L. e Matos, J. M. (1988). *O geoplano na sala de aula*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- 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.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão (1.ª edição)*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Smole, K. C. S. (1996). *A matemática na educação infantil – A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Brasil: Artmed.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação 1.º volume – Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, M. L. D.(1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Portugal: Edições ASA.
- Spodek, B. e Saracho, O.N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto: Alegria editora.
- Stern, A. (sem data). *Uma nova compreensão da arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista*. Brasil: Artmed.
- Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluacion. Guia practica para profesores*. Madrid: Narcea S. A..
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória – do conto popular ao conto para crianças (2.^a edição)* (coleção mundo de saberes 3) Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). *(Prática) Experiências educativas e situações de aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Portugal: Edições ASA.
- Veríssimo, A., Pedrosa, A. e Ribeiro, R. (coord.) (2001). *(Re)pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- 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.
- Zabalza, M. A. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Brasil: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Prática*. Lisboa: Educa.

Webgrafia

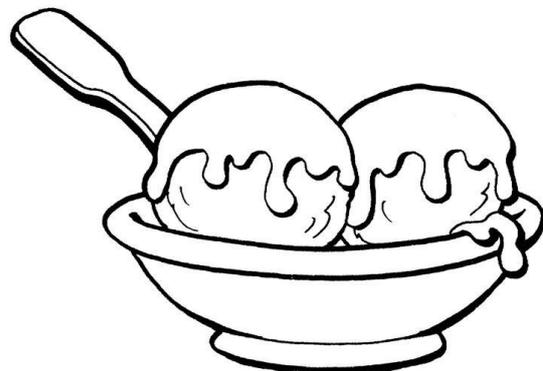
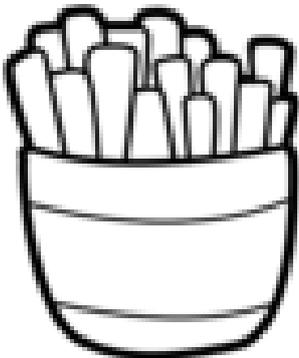
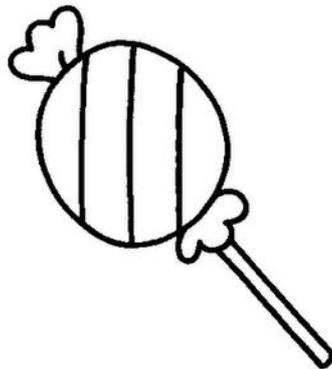
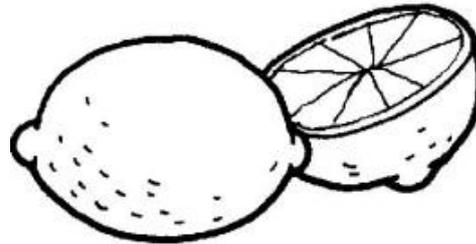
- Arcoverde, S. L. M.(s.d.). *A importância do teatro na formação da criança*. Brasil. Recuperado em março de 27, de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf.
- Machado, M. C. (s.d.). *Teatro na educação*. Lisboa: Cadernos de Teatro. Recuperado em março de 21, de http://www.bernardojablonski.com/pdfs/graduacao/teatro_na_educacao.pdf.
- Mata, P.; Bettencourt, C.; Lino, M. J. e Paiva, M.S. (2004). *Cientistas de palmo e meio – uma brincadeira muito séria*. In *Análise Psicológica* (169 - 174). Recuperado em 2012, março de 27, de <http://www.cienciaviva.pt/projectos/scienceduc/artigo1.pdf>.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (s.d.). *Processo de Bolonha*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Recuperado em 2012, em março de 27, de http://www.ccisp.pt/documentos/bolonha/outros/processo_bolonha.pdf.
- Ministério da Educação (2004). *1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, em março de 15, de <http://www.dgide.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=21#i>.

Anexos

Dispositivos de avaliação
do domínio da Matemática

1. Pinta os alimentos que são doces.
2. Circunda o alimento que é salgado.

Anexo 1

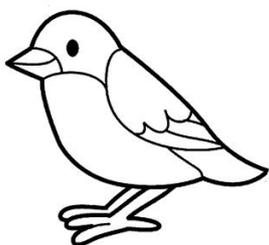
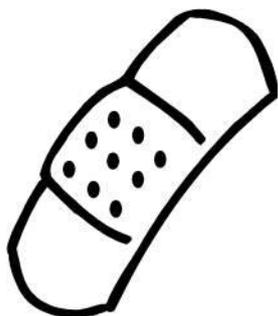


Dispositivo de avaliação
do Domínio de Abordagem Oral e Abordagem à escrita

S s

Anexo 2

1. Escreve a legenda das imagens, consoante o que estas representam.



2. Cria uma frase com a palavra **salsa**.

1. Completa o poema utilizando as palavras-chave. Atenção, existem mais palavras do que espaços:

G é o _____ que ficou em _____.

H é a Helga que _____!

I é o _____ que é muito _____.

J é a _____. Fizeste a tua cama?

L é o Lourenço, fez uma ferida e _____.

M é a _____ que come _____.

1.º verso: Gustavo – Guilherme - terceiro – oitavo;

2.º verso: melga – amiga;

3.º verso: Ivo – Igor – altivo – bandido;

4.º verso: Joana – banana;

5.º verso: um penso – um curativo;

6.º verso: Maria – Mariana – uma banana – a sopa fria.

1. Sabendo:



= Unidade de volume

1.1. Considere o sólido seguinte.



1.1.1. Quantas vezes cabe a unidade de volume em cada peça?

R: _____

1.1.2. Descubra quantas unidades de volume tem a figura representada na alínea 1.1..

1.2. Construa outro sólido com as mesmas unidades de volume da alínea 1.1.. (desenhe as peças do cuisenaire, com as suas respectivas cores.)

1.2.1. Através de cálculos ou palavras explique o raciocínio que usou para chegar à resposta da alínea 1.2..



