

MARIA DE DEUS DE MEDEIROS PEREIRA CABRAL

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E JOGO  
COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM  
NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Especialidade**

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

**Orientação**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Departamento de Ciências da Educação**

**Ponta Delgada**

**Abril de 2012**

MARIA DE DEUS DE MEDEIROS PEREIRA CABRAL

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E JOGO  
COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM  
NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Especialidade**

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

**Orientação**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Departamento de Ciências da Educação**

**Ponta Delgada**

**Abril de 2012**

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO

# **PRÁTICAS EDUCATIVAS E JOGO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa.

Vamos mais longe se, durante a nossa caminhada, estivermos acompanhados por quem acredite em nós e nos incentive a continuar a caminhar. Agradeço a todos que caminharam a meu lado neste percurso.

## **Resumo**

Este relatório de estágio surge no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e pretende ser assim uma descrição refletida e fundamentada sobre o processo de estágio e sobre algumas experiências que vivenciamos aquando das respetivas práticas, onde se procurou conciliar a teoria com a prática, pois durante o estágio é essencial que se consiga fazer a integração teoria-prática, ou seja, que sejamos capazes de aplicar em situação de efetiva lecionação a teoria que fomos adquirindo ao longo da nossa formação, bem como confrontar a nossa ação com quadros teóricos explicativos da mesma, no sentido de melhor compreendermos o seu alcance.

As nossas práticas desenvolveram-se numa dinâmica de observação, planificação, ação, avaliação, com o objetivo de sermos profissionais reflexivos e críticos e sempre numa perspectiva de reajustamento dessas mesmas práticas.

Sempre no sentido de melhorar a nossa ação educativa e de nos tornarmos profissionais mais competentes, procurámos, ao longo das práticas educativas, debruçarmo-nos, de uma forma mais aprofundada, sobre a utilização do jogo como instrumento de aprendizagem. Assim promovemos aprendizagens lúdicas, através do jogo, pois ele faz parte integrante da vida da criança, sendo uma atividade essencial na infância.

A análise às práticas educativas levam-nos a considerar que o jogo pode contribuir não só para o desenvolvimento integral da criança, com também para a motivação da aprendizagem, pois quando eram propostas atividades com jogos, os alunos demonstravam interesse e maior envolvimento durante a realização destas atividades.

O jogo deve ser assim um recurso a considerar pelos educadores e professores, aquando das suas práticas pedagógicas, não esquecendo que ele deve manter sempre a função lúdica e educativa juntas.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas Supervisionadas; Jogo; Desenvolvimento de competências.

# Índice Geral

<b>Resumo</b>	<b>I</b>
<b>Índice Geral</b>	<b>II</b>
<b>Índice de Anexos</b>	<b>IV</b>
<b>Lista de Abreviaturas</b>	<b>V</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Contextualização das Práticas Educativas Supervisionadas I e II</b>	<b>4</b>
1 – O Pré-Escolar	6
1.1 - Caraterização da Escola/Meio	6
1.2 - Caraterização do Grupo	8
1.3 – Organização do Espaço Pedagógico	11
1.4 - Identificação das Rotinas do Grupo	18
2 – O 1º Ciclo	21
2.1 – Caraterização da Escola/Meio	21
2.2 - Caraterização da Turma	22
2.3 – Organização do Espaço Pedagógico	24
2.4 – Organização do Tempo na Turma	26
<b>Capítulo II – Processos Formativos do Estágio</b>	<b>28</b>
1 – O Projeto Formativo	28
2 – A observação	29
3 – A Planificação	31

4 – A reflexão/avaliação do processo e do produto .....	40
5 – Fundamentação das Opções Educativas .....	42
<b>Capítulo III – Desenvolvimento das Práticas Educativas Supervisionadas I e II ...</b>	<b>47</b>
1 – Prática Educativa no Pré-Escolar .....	47
1.1 – Análise de atividade do Pré-Escolar .....	52
2 – Prática Educativa no 1.º Ciclo .....	55
<b>Capítulo IV – Práticas Educativas e Jogo como Instrumento de Aprendizagem no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>63</b>
1 – Algumas considerações sobre jogo e brincadeira .....	63
2 – O jogo como instrumento de aprendizagem .....	68
3 – Análise de atividades do Pré-escolar em que o jogo foi utilizado como instrumento de aprendizagem .....	70
4 – Análise de atividades do 1º Ciclo em que o jogo foi utilizado como instrumento de aprendizagem .....	77
<b>Conclusão .....</b>	<b>85</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>87</b>

## **Índice de Anexos**

**Anexo I** – Planta da sala

**Anexo II** - Planificação de uma sequência didática do Pré-Escolar

**Anexo III** – Planificação de uma sequência didática do 1º Ciclo

**Anexo IV** – Atividades em que se centraram as intervenções do Pré-Escolar, assim como as áreas de Conteúdo e as competências a desenvolver.

**Anexo V** – Registo de observação da atividade de Expressão Motora

**Anexo VI** – Registo de observação da atividade de matemática: divisores de um número

**Anexo VII** – Registo de observação da atividade do Jogo do Bingo

**Anexo VIII** – Registos fotográficos da atividade do Jogo do Bingo

**Anexo IX** – Registo dos Indicadores de Aprendizagem

**Anexo X** – Registo de observação da atividade do Jogo Flutua ou Afunda

**Anexo XI** – Registo dos Indicadores de Aprendizagem

**Anexo XII** – Registos fotográficos da atividade do Jogo Flutua ou Afunda

**Anexo XIII** – Registo de observações da atividade do Jogo Aritmético

**Anexo XIV** – Registos fotográficos da atividade do Jogo Aritmético

**Anexo XV** – Registo de observação da atividade do Jogo da Glória dos Verbos

**Anexo XVI** – Registos fotográficos da atividade do Jogo da Glória dos Verbos

## **Lista de Abreviaturas**

**EBI** – Escola Básica Integrada

**EB1/JI** – Escola Básica Integrada/Jardim de Infância

**UNECA** – Unidade Especializada com Currículo Adaptado

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

## **Introdução**

A elaboração deste relatório de estágio é um dos requisitos estipulados pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, para a obtenção do grau de mestre, que confere a habilitação profissional para o ensino de Educação Pré-escolar e para o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório será a última etapa de um processo que teve início com um 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, seguido de um 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de mestre. Neste 2.º ciclo pretende-se que consigamos desenvolver e aprofundar conhecimentos adquiridos no 1.º ciclo de estudos, que sejamos capazes de os aplicar em situação efetiva de prática letiva e que sejamos capazes de comunicar de forma reflexiva o nosso processo de estágio.

Este processo, que culmina então com este relatório, pretende ser assim um documento onde se irá descrever, de forma objetiva, esse processo de estágio e onde se fará uma reflexão fundamentada das situações descritas.

A reflexão, quer antes, durante e após a lecionação, torna-se fundamental para nos ajudar a alcançar o sucesso educativo. Schenkel (2005:121) defende que a ação reflexiva é necessária “para que o professor, revendo o seu trabalho em sala (ou fora dela), enxergue a si mesmo e todo o contexto que o cerca”.

Esse conhecimento, essa percepção do contexto onde se vai intervir, permite-nos alcançar com maior facilidade o sucesso educativo. Esse sucesso também só será possível se houver da nossa parte um investimento quer no processo quer no produto, porque ambos estão diretamente relacionados, ou seja, o produto é o resultado do processo.

O estágio é o primeiro contato efetivo que se tem com a futura profissão docente, em que se deseja que haja uma transposição para a prática dos conhecimentos adquiridos, de forma a conseguirmos obter sucesso nesta nossa primeira experiência profissional e posteriormente na nossa futura profissão.

Este estágio ocorreu em dois momentos. O primeiro momento, a Prática Educativa Supervisionada I, realizou-se no Pré-Escolar, num grupo de crianças de 4 e 5 anos e o segundo momento, a Prática Educativa Supervisionada II, realizou-se no 1.º Ciclo, numa turma do 4.º ano.

Aquando das nossas práticas educativas, tivemos como principais objetivos o sermos capazes de:

- Integrar nas nossas práticas os conhecimentos adquiridos.
- Observar para conhecer melhor o contexto de intervenção.
- Planejar tendo em conta a turma e o seu contexto, de modo a promover aprendizagens significativas, estimular a motivação para a aprendizagem, desenvolver competências, fazer a diferenciação pedagógica e articular as diferentes áreas de conteúdo.
- Concretizar durante a prática as intenções educativas.
- Desenvolver uma atitude reflexiva ao longo de todas as práticas, para tomar consciência da ação e adequar o processo educativo.
- Comunicar, trocando opiniões e partilhando os conhecimentos que adquirimos das crianças com os outros intervenientes do processo educativo, que também têm responsabilidade nesse processo.

Para o tema de aprofundamento, em que se procurou conciliar o processo de ensino aprendizagem com o jogo, os nossos objetivos foram:

- Entender as potencialidades do jogo, quando utilizado como instrumento de aprendizagem.
- Explorar situações de jogo em diferentes áreas do currículo.
- Compreender o seu contributo para o desenvolvimento de determinadas competências e para a estimulação da motivação para a aprendizagem.

Relativamente à estrutura deste relatório, que tem por objetivo uma melhor organização de toda a informação, optámos por dividi-lo em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado de Contextualização das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, daremos a conhecer estas duas realidades educativas.

No segundo capítulo, intitulado de Processos Formativos do Estágio, falaremos das questões que estão subjacentes ao processo de estágio e que contribuem para a formação de um profissional de educação.

No terceiro capítulo, intitulado de Desenvolvimento das Práticas Educativas, descreveremos a forma como se processaram essas práticas, analisando de forma refletida e fundamentada, algumas situações de aprendizagem.

No quarto capítulo, intitulado de Práticas Educativas e Jogo como Instrumento de Aprendizagem no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, faremos uma pequena

teorização sobre o jogo, procurando aprofundar as potencialidades do jogo no processo de ensino aprendizagem e analisar algumas atividades em que se utilizou o jogo como instrumento de aprendizagem de forma a compreendermos o seu contributo para o desenvolvimento de competências e para a estimulação da motivação para a aprendizagem.

## **Capítulo I – Contextualização das Práticas Educativas Supervisionadas I e II**

As nossas práticas educativas supervisionadas tiveram lugar em dois ciclos de estudo. A primeira no pré-escolar, num grupo de crianças de 4 e 5 anos e na unidade orgânica EBI Canto da Maia, nomeadamente na EB1/JI de S. Sebastião (Matriz). A segunda no 1.º ciclo, numa turma do 4.º ano de escolaridade e na unidade orgânica EBI Roberto Ivens, designadamente na EB1/JI Doutor Alexandre Linhares Furtado.

Quando iniciámos a nossa prática educativa, sentimos que estávamos a fazer a passagem de estudantes para professores. Tal como refere Patrício (2009:11) “O estágio constitui a passagem para a actividade docente real, com as inerentes responsabilidades, ainda que naquela situação temperada pelo verdadeiro professor de classe, que era o orientador de estágio”.

É importante que essa passagem se faça de forma positiva, pois traz consigo receios, preocupações e dúvidas sobre se efetivamente os métodos e estratégias aprendidas irão adequar-se à nossa realidade escolar, uma vez que acabamos por ter consciência que há diferenças entre a nossa formação inicial e a realidade escolar. Temos contudo consciência de que quanto melhor for a formação, melhor será a resposta do futuro professor aos desafios que o espera, uma vez que “o primeiro contacto com a escola pode ser, para o professor que começa a profissão, assustador e desgastante, se não estiver devidamente preparado e apoiado.” (Galvão, 2000:57)

Essa primeira experiência, que possibilita uma aprendizagem profissional, que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, pode ditar o futuro desempenho de um professor. Um professor que tenha tido uma experiência positiva, durante o seu estágio, certamente irá para a vida profissional com uma grande motivação, pois sabe que tem hipóteses de ter sucesso nas suas práticas educativas, contribuindo para a qualidade da educação.

São os nossos êxitos ou fracassos que ajudam a formar uma imagem positiva ou negativa acerca de nós e que, conseqüentemente, favorecem ou não a nossa autoestima. Neste sentido, o êxito funciona como um estímulo para que a motivação, tão importante e essencial no nosso processo de formação e no nosso futuro desempenho profissional, se mantenha. Essa motivação pode ter assim uma influência muito positiva, pois fortalece a confiança e as expectativas relativamente à prática educativa. Quando os

alunos veem um professor motivado, envolvem-se mais facilmente no processo de ensino-aprendizagem e esforçam-se mais por aprender. Pelo contrário, o sentimento de insatisfação e insegurança do professor afeta não só o próprio professor, como também os alunos, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

Mas durante todo esse processo torna-se fundamental munirmo-nos de um conjunto de ferramentas que possibilitem uma boa prática pedagógica e que dê resposta a necessidades sociais dos alunos. Assim, importa que façamos primeiro um investimento em nos documentarmos a nível teórico e de recolhermos um conjunto de instrumentos que nos ajudem a conhecer melhor a realidade sobre a qual vamos intervir e nos orientem nas nossas opções pedagógicas, para que sejamos profissionais mais conhecedores e competentes.

Uma formação equilibrada esforça-se por conciliar a aprendizagem da acção pedagógica, a reflexão sobre as finalidades e os métodos, a tomada de consciência das condições da relação pedagógica, o conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, o aperfeiçoamento pessoal do professor, tudo isto de uma maneira simultaneamente coordenada e centrada sobre o indivíduo em formação. (Postic, 1979:15).

Durante as práticas, pretendemos ser elementos ativos, participativos e críticos em relação ao nosso trabalho e contribuir para a formação integral e harmoniosa de cada uma das crianças, na dimensão cognitiva, afetiva, social e psicomotora e para o sucesso das suas aprendizagens, ao longo do seu percurso escolar, tendo presente que “ensinar não é só ministrar conteúdos que sejam assimilados pelos alunos” (Sant’Anna e Menegolla, 1991:28). A educação deve também “ser um processo que possibilite ao educando se auto-educar, despertar a consciência e responsabilidade ante valores essenciais à vida.” (Sant’Anna e Menegolla. 1991:16).

# **1 – O Pré-Escolar**

## **1.1 - Caracterização da Escola/Meio**

A EB1/JI de Matriz situa-se na freguesia de S. Sebastião, cidade de Ponta Delgada. Fica numa zona muito central de Ponta Delgada, mais precisamente na rua José do Canto, junto ao jardim com o mesmo nome.

Conhecer o meio em que a criança vive é também uma forma de a conhecer melhor, pois o meio tem influência na forma como a criança o vê, o interpreta e o compreende e pode influenciar o ritmo do seu crescimento cognitivo. Daí a importância de o ter em conta aquando do processo de observação/avaliação da criança e do grupo.

Tal como refere o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:23), “também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens.” Tornou-se, dessa forma, essencial procurarmos conhecer o contexto social e cultural da escola onde iríamos realizar o nosso estágio, de modo a vermos como poderíamos aproveitar as suas potencialidades.

Os espaços públicos envolventes às instalações, também podem ser visitados e explorados para um maior enriquecimento cultural e social das crianças, pois temos de ter em conta que são essencialmente as escolas as responsáveis por assegurar as mais diversas atividades culturais da população escolar.

Foi com isto em mente que, numa intervenção conjunta das duas estagiárias, foi planificado um passeio ao Jardim António Borges, onde lhes foram proporcionadas atividades de exploração da natureza, nomeadamente a “Caça ao tesouro”, assim como a oportunidade de apreciarem a paisagem, de brincarem livremente pelo parque infantil e fazerem um lanche partilhado. Todas essas atividades foram pensadas e planificadas como forma de desenvolverem competências nas crianças.

Durante todas as atividades foi notória a grande satisfação de todo o grupo, pois sabemos da pré-disposição que existe para este tipo de experiências. Os passeios e as visitas de estudo, como implicam a saída do recinto escolar, são sempre muito motivadoras e apreciadas pelas crianças, fazendo com que elas se envolvam muito em tudo o que lhes propomos.

Relativamente aos recursos físicos a escola possuía:

<b>Recursos Físicos</b>	
✓	12 Salas 1º ciclo
✓	3 Salas de Jardim-de-Infância
✓	1 Sala UNECA
✓	1 Sala de apoio para alunos com NEE
✓	5 Gabinetes de apoio
✓	1 Polivalente
✓	1 Sala de professores
✓	4 Arrecadações para material pedagógico
✓	1 Arrecadação para material de apoio à Ed. Física
✓	1 Biblioteca
✓	Sala de pessoal
✓	Reprografia
✓	Cantina
✓	Cozinha
✓	9 Casas de banho para crianças
✓	2 Casas de banho para adultos
✓	Campo de jogos
✓	Parque infantil
✓	2 Alpendres

Quadro Nº 1 – Recursos físicos

Destes recursos físicos as crianças do pré-escolar tinham acesso ao hall de entrada que dava acesso às salas do pré-escolar, às suas salas, à cantina, a duas casas de banho destinadas para o pré-escolar, à biblioteca, ao polivalente e ao parque infantil.

Relativamente aos recursos humanos a escola possuía:

<b>Pessoal</b>	
<b>Docentes</b>	<b>Não Docentes</b>
✓ 12 Professores	
✓ 3 Educadoras	
✓ 1 Educadora de Ed. Especial	
✓ 1 Educadora de Infância de Apoio Educativo	
✓ 1 Professora responsável pela sala da UNECA	✓ 6 Auxiliares de Ação Educativa
✓ 3 Professores de Apoio Educativo	✓ 2 Técnicas de Ed. Especial
✓ 2 Professoras do Ensino Especial	
✓ 4 Professores de Educação Física	
✓ 1 Professor de Educação Musical	
✓ 4 Professores de Inglês	

Quadro Nº 2 – Recursos humanos (pessoal)

Alunos					
Pré-Escolar	1º Ciclo	Total de alunos	UNECA	Integrados em turmas com apoio especializado	Apoio Educativo
51	228	279	4	10	35

Quadro Nº 3 – Recursos humanos (alunos)

Quanto aos recursos humanos, as crianças, para além da sua educadora, apenas dispunham de uma auxiliar que apoiava as três salas do pré-escolar na hora do lanche, do recreio e do refeitório. Quando a educadora faltava, era substituída pela educadora de apoio.

## 1.2 - Caracterização do Grupo

Para a caracterização inicial do grupo de crianças da turma de estágio foi fundamental o diálogo com a educadora cooperante, assim como a consulta de alguns documentos como o Projeto Curricular de Turma, os Processos Individuais dos Alunos e os registos de observação que elaborámos e que utilizámos antes das intervenções. Ao longo da intervenção alguma dessa informação foi sendo reformulada com base em novas observações e grelhas de avaliação dos indicadores de aprendizagem que elaborávamos para cada intervenção.

O grupo era constituído por 20 crianças, 13 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 4 anos (12 crianças) e 5 anos (8 crianças), feitas até 31 de dezembro

O grupo frequentava pela primeira vez o Pré-Escolar, não se verificando dificuldades na sua adaptação. A sua maior dificuldade tinha a ver com a organização das suas brincadeiras e com a arrumação da sala após as atividades livres.

De uma forma geral, podemos dizer que as crianças eram meigas, bem-dispostas, pontuais e assíduas, muito participativas, com uma grande vontade em experimentar coisas novas, o que lhes facilitava a aquisição de novas aprendizagens e

eram muito autónomos na sua higiene, alimentação e na execução das atividades da sala. Faziam quase sempre o que lhes era pedido, pois gostavam de agradar o adulto.

Manifestavam muito interesse em partilhar situações por elas vividas, quer em casa quer na própria escola e revelavam ter um vocabulário fluente e articulado, com progressiva autonomia e clareza, à exceção de uma criança que tinha certa dificuldade em pronunciar bem as palavras, mas que estava na terapia da fala, e de outra com NEE.

Conheciam, na sua maioria, bastantes letras do alfabeto, nomeadamente as vogais e começavam a aperceber-se de que a escrita tem algumas regras, como o escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita e da noção de quando as palavras estão escritas de forma invertida.

A maioria das crianças conhecia os números ordinais até 10 e era capaz de contar termo a termo. Tinham, no geral, desenvolvidas várias noções matemáticas (classificação, seriação, ordenação e quantidade) e compreendiam o significado de algumas noções topológicas.

Demonstravam um grande interesse pelas áreas de Expressão e Comunicação principalmente pela Expressão Motora, que é onde tinham menos dificuldades, pois geralmente as crianças têm muito interesse pelas atividades que requerem algum tipo de atividade física. Possuíam boa coordenação motora, tinham o seu sentido de equilíbrio já desenvolvido e apresentavam também um grande controlo da sua atividade corporal.

Relativamente à Expressão Musical gostavam muito de cantar, de aprender as letras das músicas e de dançar ao som das melodias, mostrando de uma forma geral um grande à vontade e muito entusiasmo.

Na Expressão Plástica verificava-se que alguns ainda estavam na fase da garatuja, outros na fase cefalópode, em que faziam riscos prolongados que formavam os braços e as pernas e outros que já conseguiam pormenorizar os seus desenhos. Gostavam muito de desenhar, pintar, modelar e recortar (apesar de manifestarem alguma dificuldade no manuseio da tesoura). Seguravam corretamente o lápis e o pincel e sabiam utilizar a borracha e o apara-lápis.

No que diz respeito à Expressão Dramática, participavam com vontade, apesar de se inibirem um pouco nas falas.

No recreio gostavam de correr, saltar e brincar com os materiais dispostos no local ou com os brinquedos que traziam de casa e que partilhavam, com maior ou menor facilidade, entre os colegas.

Por vezes surgiam conflitos, alguns relacionados com a partilha de objetos, em que era necessária a intervenção da educadora ou de outros adultos. Mas tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: “A participação no grupo permite também às crianças confrontar-se com opiniões diferentes das suas, experimentar situações de conflito. O educador apoiará as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. 1997:37)

Destas vinte crianças, existiam três que inspiravam maior atenção por parte da educadora. Uma delas era uma criança com NEE, que recebia apoio educativo especializado. Era uma criança que gostava da escola, era cooperante, apesar de por vezes revelar dificuldades em cumprir regras. Brincava naturalmente com os seus pares, recebendo por parte do restante grupo muita atenção, apoio e afeto e participava em todas as atividades do grupo, embora sempre orientada, ajudada e estimulada. Arrumava com ajuda, quer os materiais que eram utilizados nas tarefas, quer os que eram utilizados nas brincadeiras livres. Revelava dificuldades no domínio da oralidade, conseguindo apenas exprimir algumas palavras e sons, mas parecia ter um nível muito razoável de compreensão da linguagem oral. A sua expressividade baseava-se essencialmente na comunicação não verbal. Realizava garatujas, não fazia contagens nem identificava números, não conhecia letras, mas identificava o seu nome associado à foto e não identificava nem nomeava as cores. Apesar de ser portadora de uma luxação congénita movimentava-se com certa facilidade a correr e a saltar. Acompanhava ritmos e melodias, era expressiva, conseguindo realizar, sob orientação, mímicas e gostava de cantar, ainda que só excertos de canções. Tendo em conta que estava em processo de treino de controlo de esfíncteres, tinha de por vezes ir à UNECA fazer a respetiva higiene.

As outras duas crianças, para além de receberem um apoio mais individualizado da educadora, recebiam também apoio educativo. No entanto, até ao final do estágio, ainda aguardavam resposta ao pedido de avaliação especializada, que fora solicitado pela educadora. Apresentavam dificuldades na aquisição de informação, de conceitos e de linguagens novas e na resolução de problemas. Tinham também alguma dificuldade em começar e acabar um trabalho, pois eram pouco persistentes nas suas atividades, demonstrando falta de motivação e maturidade e nem sempre concretizavam as tarefas com resultados razoáveis. Tinham pouca capacidade de atenção e concentração o que

dificultava a compreensão dos temas que estavam a ser desenvolvidos e a dar resposta adequada às questões que lhes podiam ser formuladas. No entanto, percebiam relativamente bem as orientações que lhes dávamos, possuíam um vocabulário adequado à sua idade, eram muito meigas e gostavam quando lhes pedíamos que nos ajudassem em algumas tarefas.

### **1.3 – Organização do Espaço Pedagógico**

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. 1997:.37)

As salas e outros espaços escolares devem ser organizados tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Devem favorecer aprendizagens, facilitar a sua progressiva autonomia, ser confortáveis e agradáveis e permitir à criança espaço para se recolher e isolar quando sentir necessidade, ou seja, devem ser um espaço onde elas gostem de estar, se sintam bem e motivadas. Portanto, este espaço deve cumprir determinados princípios tanto de segurança como estéticos. É fundamental proporcionar um ambiente dinâmico e agradável a fim de contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

As crianças necessitam de espaços que facilitem o seu desenvolvimento integral e que vão ao encontro dos seus interesses, necessidades e motivações. “Precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas, espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções” (Hohmann e Weikarte 1997:102).

O Decreto de Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, refere que o educador de infância deve organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados e criar e manter as necessárias condições de segurança.

A sala deste grupo é ampla, bem iluminada e arejada. As paredes estão forradas com placares em cortiça o que facilita a exposição dos trabalhos das crianças, dando assim visibilidade aos seus trabalhos e tornando a sala mais agradável, acolhedora e facilitadora das aprendizagens. Está organizada em diferentes áreas/cantinhos, nomeadamente, a área dos jogos e acolhimento, a área da casinha, a área da biblioteca, a área da garagem e a área de expressão plástica. “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Formosinho, 1996:67). Em cada uma destas áreas as crianças realizam diferentes aprendizagens curriculares e desenvolvem várias competências, podendo em determinados momentos do dia circular livremente pelas várias áreas.

Com esta organização da sala “permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (Formosinho, 1996:69).

Spodek e Brown (1993. cit. em Formosinho 1996:69) referem que “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High-Scope”.

### **Área do acolhimento e dos jogos**



Figura Nº 1 – Área de acolhimento e de jogos

- Trabalham individualmente ou em grupo.
- Alargam as suas relações interpessoais.
- Partilham histórias e vivências, desenvolvendo a linguagem.
- Refletem sobre o que se pretende fazer e o que se fez durante o dia.
- Realizam diversos jogos.

- Experimentam construções.

Era nesta área que se fazia o acolhimento e se explicavam ou realizavam algumas atividades orientadas. Era também um local muito procurado pelas crianças durante as brincadeiras livres.

### Área da casinha



Figura Nº 2 – Área da casinha

- Desenvolvem o jogo do faz-de-conta e a socialização.
- Vivenciam cenas familiares e outras.
- Exprimem sentimentos e ideias

Era a área mais escolhida por todas as crianças, independentemente do sexo.

### Área da Garagem



Figura Nº 3 – Área da garagem

- Imitam situações do dia-a-dia como seja a de conduzir carros.
- Simulam corridas de carros.
- Aprendem a socializar.

Era uma área essencialmente escolhida pelos meninos

### Área da biblioteca



Figura Nº 4 – Área da biblioteca

- Contatam e manuseiam os livros o que lhes possibilita criarem o gosto pela leitura.
  - Inventam as suas próprias histórias quando interpretam as gravuras dos livros.
- Era a área menos escolhida pelas crianças e onde permaneciam menos tempo.

### Área da expressão plástica



Figura Nº 5 – Área da expressão plástica

- Realizam diferentes tarefas de desenho, pintura, recorte, colagem..., desenvolvendo-lhes a motricidade fina.
- Aprendem a arrumar os seus trabalhos.
- Contatam com os materiais de forma autónoma, aprendendo a manuseá-los.
- Desenvolvem a sua capacidade criativa.
- Exploram os quadros pretos, quer para desenharem, quer para “escreverem”.

Era uma área utilizada principalmente para o desenvolvimento de muitas atividades orientadas, no entanto durante as brincadeiras livres, era também um local onde gostavam de estar.

### **Exterior – Recreio**



Figura Nº 6 – Recreio

Que nunca seja dito que o brincar é uma actividade inútil. Apesar de a criança brincar para se divertir e não porque melhora suas habilidades, os companheiros que estão brincando indirectamente contribuem para o seu próprio desenvolvimento social, intelectual e emocional, enquanto se divertem. Dessa forma, o brincar é verdadeiramente o trabalho da criança – é um negócio realmente sério! (Shaffer, 2005:231)

É um local muito desejado pelas crianças e tal como refere Neto (2009:25) “Todos os estudos demonstram que as crianças preferem brincar no exterior”, pois possibilita não só o contacto com o meio exterior e a sua exploração, como também possibilita as brincadeiras, os jogos e atividades livres de diferente natureza, sendo ainda um espaço que proporciona momentos privilegiados de libertação de energias.

Neste sentido, deve ser encarado como espaço educativo, quer pelas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer, quer pela oportunidade de relacionamento social. “O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:39).

No entanto, e tendo em conta que na hora do recreio acompanhávamos as crianças, verificávamos que sucediam demasiados conflitos nessa hora. Assim, e tendo em conta que nos foi solicitado um trabalho de investigação e de análise de situações educativas na unidade curricular de Seminário I, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que implicasse a produção e discussão de resultados a partir de dados empíricos, o par pedagógico optou pelo tema “Brincadeiras livres no recreio” como forma de verificarmos quais as brincadeiras preferidas das crianças e como estas poderiam ou não influenciar comportamentos agressivos. O nosso estudo centrou-se em oito crianças do grupo onde estávamos a realizar o estágio, uma vez que não seria possível aplicar a todas as crianças do grupo, visto sermos só dois elementos a observar. As observações foram nove e a recolha de dados foi feita através de registos de observação.

Também o que nos fez questionar acerca de tais comportamentos foi o facto de observarmos que o recreio desta escola não possuía uma quantidade e diversidade de equipamentos e materiais suficientes para o número de crianças que o frequentavam, situação que se verifica também outras escolas. São vários os autores que “vêm reforçando com os seus estudos a importância que o recreio escolar tem na vida das crianças e a consequente necessidade de o redimensionar à sua medida” (Pereira, Palma e Nídio, 2009:107).

No que respeita ao espaço exterior, apesar de a escola oferecer condições de segurança, estando vedada com grades de ferro e dispor de espaços amplos de diferentes características, como uma área cimentada, uma zona com campo de jogos, dois alpendres, uma área verde com relva e árvores e ainda um parque infantil, as crianças do Pré-Escolar estão limitadas à zona do parque infantil. Este último espaço não é muito amplo, possuindo apenas uma estrutura com um escorrega e uma superfície de redução de impacto, sendo restritivo a crianças com dificuldades motoras, por o seu acesso ser feito por degraus.

Os resultados observados (Gráfico 1) revelaram que a maior parte das crianças prefere brincar no escorrega e, sendo este o único equipamento disponível no recreio, tornava-se motivo de grande disputa entre elas. Outra brincadeira preferida pelas crianças observadas foi o brincar às apanhadas, ou seja, os jogos de perseguição eram dos mais desejados pelas crianças. Estes jogos de perseguição, no entanto, também podem promover atitudes de agressividade entre elas, pois muitas vezes, ao tentar apanhar os colegas, não se limitavam a tocar, mas sim em agarrar de uma forma brusca, magoando-os. A outra preferência das crianças relativamente às brincadeiras em contexto de recreio foi o brincar às lutas. Verificámos que esta brincadeira geralmente gera comportamentos agressivos pois muitas vezes as crianças envolvem-se de tal maneira na brincadeira que acabam por magoar-se.

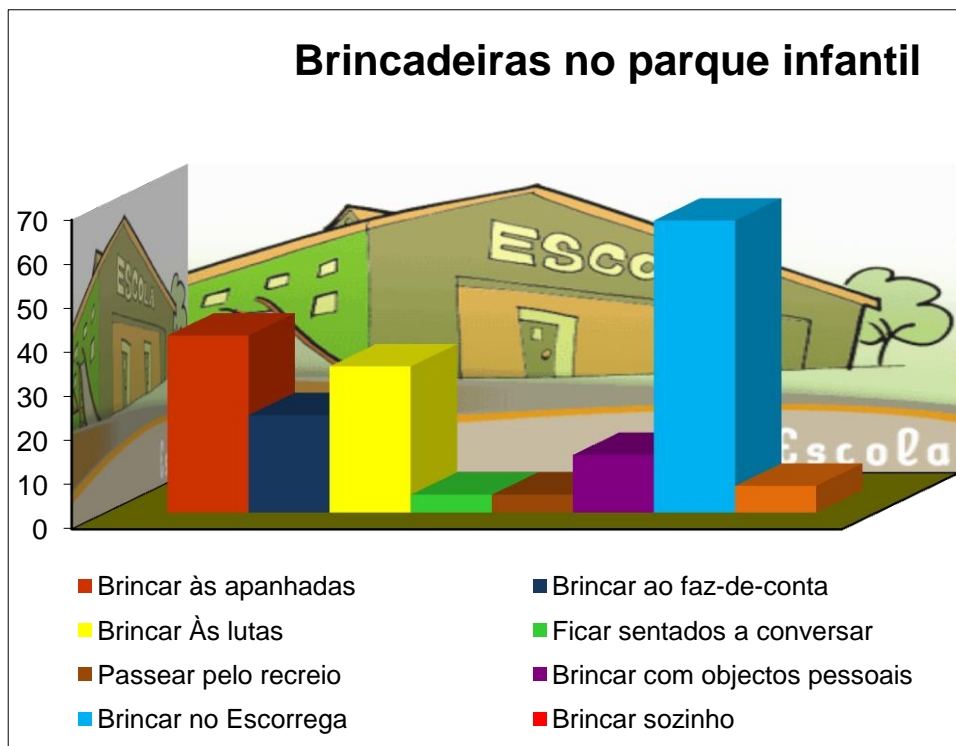


Gráfico 1 – Frequência de brincadeiras na zona do parque infantil

Julgamos que se o recreio fosse mais amplo e dispusesse de mais materiais variados, onde as crianças se ocupassem com outros tipos de brincadeiras e não disputassem, como acontece, o único equipamento que há no recreio, se evitariam muitos dos comportamentos agressivos. Mas, apesar dessas condicionantes todas, isto

não impede que elas brinquem e se adaptem às circunstâncias do seu recreio, escolhendo brincadeiras que apenas necessitam de algum espaço, imaginação e energia.

Será necessário que fiquemos atentos de forma a intervirmos para ajudarmos as crianças a aprenderem a se relacionar umas com as outras, gerindo conflitos, uma vez que na atualidade “deparamo-nos com um conjunto de circunstâncias de vida que induz à iliteracia física e emocional, à incapacidade de relacionamento e à agressividade crescente entre as crianças” (Condessa, 2009:37).

#### **1.4 - Identificação das Rotinas do Grupo**

A rotina diária no Jardim-de-infância, deve ser coerente e de duração prolongada, pois “dá às crianças um modo específico de compreender o tempo” (Hohmann e Weikart, 1997:81). Apoia-se “na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1992:169).

A prática das rotinas, que, como acabámos de ver, tem a ver com a repetição de atividades, dá à criança segurança e contribui para a sua autonomia, permitindo que ela saiba o que vai acontecer em determinados momentos, sem ter a necessidade de estar sempre a questionar o educador acerca do que tem de fazer.

Também o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:40) refere que

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

É assim essencial que a criança, desde o início, conheça e se responsabilize pelas rotinas da sua sala. Ela sentirá uma maior liberdade de movimentos e perceberá que é capaz de, em determinadas alturas executar algumas tarefas sozinha, transmitindo-lhe maior confiança.

Isto foi especialmente evidente durante algumas das nossas intervenções, em que as crianças nos chamavam à atenção quando nos esquecíamos por exemplo de fazer o

registro do tempo ou de outra atividade que fizesse parte da sua rotina. O modo como o faziam demonstrava uma certa satisfação da sua parte, por serem elas a nos dizerem o que era preciso fazerem. Aqui estava a prova de que realmente a rotina era algo que tinha significado para elas e que elas não deixavam de a querer fazer.

As rotinas não podem ser encaradas como atividades que apenas têm o objetivo de ocupar as crianças e de “libertarem” o educador. O educador deve aproveitar este tempo de “liberdade” para as observar melhor e dedicar-se eventualmente àquelas que possam necessitar de maior apoio. Quando o educador planifica as rotinas tem de ter plena consciência de que elas proporcionam aprendizagens. Durante as nossas planificações procurámos ter isto em conta, seguindo mais ou menos a rotina do grupo.

Assim, primeiro fazíamos o acolhimento (cantar os “Bons Dias”, marcar o dia e as presenças, contar os colegas, registar o tempo, dialogar sobre as suas vivências). Depois dávamos início à atividade orientada, até à hora do lanche. Após o lanche as crianças iam para o recreio onde brincavam livremente no espaço que lhes era destinado. A seguir ao intervalo continuávamos com as atividades orientadas e com as atividades livres dentro da sala, em que as crianças poderiam brincar livremente nos diferentes espaços da sala. Antes do almoço elas arrumavam os materiais com que tinham estado a brincar. Depois do almoço voltavam a fazer atividades orientadas, atividades livres na sala, arrumação da sala e reflexão do dia.

Para além disso, havia outras atividades fixas:

- ✓ 4ª feira – 9.30h às 10.15h – Expressão Motora
- ✓ 5ª feira – 13.30h às 14.30h – Musicoterapia (por uma educadora de apoio)
- ✓ 6ª feira – 13.30h às 14.15h – Ida à Ludoteca da Escola

Mas convém referir que, apesar de a rotina seguir efetivamente uma sequência mais ou menos invariável, ela nunca poderá ser rígida e inflexível. Devemos introduzir novas formas e variadas de as realizar, sempre que as crianças já dominem bem as atividades habituais ou que demonstrem alguma falta de interesse por monotonia das tarefas.

Foi tendo isto presente que, durante uma das intervenções, foram feitas algumas alterações à rotina das crianças, como se pode ver através de um excerto da Planificação da Sequência Didática do dia 26 de abril de 2011:

*“Irei também, na tarefa de marcação das presenças, introduzir uma alteração, pois apesar de ser importante a prática de rotinas por dar às crianças segurança e liberdade de estar a aprender como se faz cada coisa a cada momento, uma vez que segue uma sequência mais ou menos invariável, ela no entanto nunca é rígida e inflexível. Sempre que necessário devem-se introduzir alterações. “Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:40).*

*Neste sentido, em vez de a criança chamar, através da canção “Se eu fosse um peixinho”, pelo nome a outra criança para fazer o seu registo, será tirado à sorte de dentro de uma caixa, um cartão com o nome de uma criança escrito com letra de imprensa maiúscula e minúscula, para que assim possa ser identificado pela respetiva criança. O objetivo será desenvolver competências no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais precisamente o desenvolvimento da emergência da leitura, que “é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com a da emergência das competências de escrita.” (Mata, 2008:66). O reconhecimento global do seu nome é um passo importante no desenvolvimento dessa competência.*

*É também uma tarefa habitual do grupo o registo, em desenho, das vivências do fim-de-semana, no entanto esse registo será feito através da técnica da digitinta. “A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar). É um recurso que espero que seja cativante para as crianças, pois, geralmente, elas sentem grande satisfação quando lhes disponibilizamos materiais que possam manipular. Através dessa atividade, pretendo desenvolver competências no Domínio da Expressão Plástica, nomeadamente desenvolvendo a criatividade e a exploração espontânea de materiais.*

Estas alterações receberam por parte das crianças uma grande aceitação e continuaram a ser implementadas quer pela colega de estágio, quer pela orientadora cooperante.

## 2 – O 1º Ciclo

### 2.1 – Caracterização da Escola/Meio

A EB1/JI Doutor Alexandre Linhares Furtado situa-se na freguesia da Fajã de Baixo, que é uma das freguesias do concelho de Ponta Delgada com maior densidade populacional e fica a aproximadamente a 3 Km da cidade de Ponta Delgada.

Esta escola divide-se em dois edifícios. Um em Santa Rita e outro na Rua do Monte, onde está a ser feita a prática letiva e que recebe crianças do Jardim de Infância e 1.º Ciclo, sendo de construção tipo P3.

Relativamente aos recursos físicos a escola possuía:

Recursos Físicos	
✓	14 Salas de aula para o 1º ciclo
✓	1 Salas de Jardim-de-Infância
✓	1 Sala Professores
✓	1 Sala de TIC/Biblioteca
✓	5 Gabinetes de apoio
✓	1 Gabinete de coordenação
✓	1 Cozinha
✓	1 Refeitório
✓	3 Dispensas
✓	1 Arrecadação para o material de Educação Física
✓	1 Casa de banho para professores e assistentes operacionais
✓	1 Sala de máquinas
✓	6 Casas de banho em cada bloco
✓	1 Polivalente
✓	Espaços exteriores com uma área de cimento e uma área de relva

Quadro Nº 4 – Recursos físicos

Desses recursos físicos os alunos tinham acesso ao bloco onde funcionava as aulas do 4º ano, ao refeitório, às seis casas de banho do seu bloco, à sala de TIC/Biblioteca, ao polivalente e aos espaços exteriores que a escola possuía.

Relativamente aos recursos humanos a escola possuía:

Recursos Humanos – Pessoal	
Docentes	Não Docentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 12 Professores</li> <li>✓ 3 Educadoras</li> <li>✓ 1 Educadora de Ed. Especial</li> <li>✓ 1 Educadora de Infância de Apoio Educativo</li> <li>✓ 1 Professora responsável pela sala da UNECA</li> <li>✓ 3 Professores de Apoio Educativo</li> <li>✓ 2 Professoras do Ensino Especial</li> <li>✓ 4 Professores de Educação Física</li> <li>✓ 1 Professor de Educação Musical</li> <li>✓ 4 Professores de Inglês</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 8 Auxiliares de Ação Educativa</li> </ul>

Quadro N° 5 – Recursos humanos (pessoal)

Recursos Humanos – Alunos				
Pré-Escolar	1º Ciclo	Total de alunos	Apoio especializado NEE	Apoio Educativo
66	215	281	19	51

Quadro N° 6 – Recursos humanos (alunos)

Quanto aos recursos humanos, o grupo tinha a sua professora titular, que era coadjuvada por um professor de Expressão e Educação Físico-Motora e por uma professora de Inglês e durante o intervalo e o almoço era acompanhado e apoiado pelo pessoal não docente da escola.

## 2.2 - Caracterização da Turma

Tal como no pré-escolar, para a caracterização inicial da turma, procedemos à recolha de informações em diversos documentos, como os Processos Individuais dos Alunos, o Projeto Curricular de Turma, os Planos Individuais de Prevenção e Insucesso Escolar e ainda aos registos de observação e ao diálogo com a professora cooperante,

sendo, no entanto, a informação atualizada ao longo das práticas, com base em novas observações e grelhas de avaliação dos indicadores de aprendizagem que elaborávamos para cada intervenção

Esta turma do 4.º ano era constituída por 18 alunos, dos quais onze eram do sexo feminino e sete do sexo masculino e com idades compreendidas entre os nove e os onze anos (idades até 31 de dezembro).

Todos os alunos encontravam-se matriculados no 4.º ano e a desenvolver competências a esse nível, exceto um aluno que se encontrava, na área curricular do Português, a desenvolver competências correspondentes ao nível III e que possuía Planos Individuais de Prevenção e Insucesso Escolar e uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, que se encontrava a desenvolver competências correspondentes ao nível II, nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio e que recebia apoio docente especializado.

Havia ainda sete alunos que estavam a ter Apoio Educativo, tendo também sido elaborados Planos Individuais de Prevenção e Insucesso Escolar, a fim de colmatarem as suas dificuldades e atingirem com maior sucesso as aprendizagens.

Destacavam-se alguns alunos que manifestavam maior interesse, motivação e facilidade na compreensão e aquisição dos conhecimentos transmitidos e outros que revelavam algumas dificuldades na compreensão e aquisição dos conhecimentos, demonstrando em alguns casos também terem alguma dificuldade em se concentrarem, o que prejudicava o seu desempenho, necessitando muitas vezes de incentivo e de chamadas de atenção.

Demonstravam um grande interesse pelas áreas de Expressões, principalmente pela Expressão e Educação Físico-motora, o que se traduzia em grande empenhamento e entusiasmo na realização das habilidades motoras e resultava assim num bom desempenho. Na Expressão Plástica gostavam de explorar diferentes técnicas e materiais, sendo capazes de os aplicar com correção e oportunidade. Na área da Expressão Musical gostavam de cantar e ouvir melodias, de as memorizar e de executar pequenas coreografias, mostrando, de uma maneira geral, um grande à vontade. Relativamente à Expressão Dramática, participavam com vontade, assumindo os papéis que lhes eram atribuídos, no entanto verificava-se uma certa timidez e inibição por parte de alguns alunos.

Podemos dizer que as maiores dificuldades da turma eram na área da Matemática e prendiam-se sobretudo com a explicitação dos conhecimentos, sendo que os alunos com Planos Individuais de Prevenção e Insucesso Escolar apresentavam ainda outras dificuldades como o vocabulário reduzido e pobre, sequência com pouca lógica de ideias, dificuldade em descobrir estratégias de cálculo, na aplicação do cálculo mental e do raciocínio matemático. Essas dificuldades advinham essencialmente da falta de concentração, distração, motivação e, em alguns casos, falta de acompanhamento em casa.

A maioria dos alunos acompanha esta turma desde o primeiro ano de escolaridade, estando com a atual professora desde o segundo ano, exceto quatro alunos que foram integrados na turma por terem ficado retidos.

Todos os alunos residem próximo da escola, demorando entre 5 a 15 minutos na sua deslocação.

### **2.3 – Organização do Espaço Pedagógico**

A sala de aula é o espaço escolar onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, enquanto estão na escola, sendo um local de aprendizagens e de interação. Nesse sentido deve ser pensado de forma a facilitar o processo de ensino aprendizagem.

As mesas estavam dispostas em filas no centro da sala, o que possibilitava, com uma rápida reorganização, o trabalho cooperativo e a interação entre pares, estando rodeadas por áreas de apoio, com diferentes objetivos e por trabalhos expostos dos alunos (cf. Anexo I). É essencial que os alunos olhem para a sala e vejam nela um espaço que é seu, decorado também por eles, com produções relevantes que enriqueçam o ambiente educativo e que lhes estimulem o gosto pela aprendizagem.

Outro espaço pedagógico muito utilizado pelos alunos era o espaço exterior, onde permaneciam, quer durante o intervalo da manhã, quer à hora do almoço, depois de comerem, quer ainda no caso de virem cedo para a escola. O espaço, apesar de ser amplo, não possuía qualquer material pedagógico. Isto vem reforçar aquilo que já tínhamos verificado no estudo que fizemos no Pré-escolar, acerca das brincadeiras livres no recreio, de que, apesar de ser de consenso geral a importância do brincar e do contributo do recreio no desenvolvimento das crianças, “a esta realidade não tem correspondido uma aproximação material e organizacional do espaço-tempo que o

recreio escolar reclama na justa medida da importantíssima figura com que hoje é tido pela generalidade dos agentes que se encontram envolvidos na educação das crianças.” (Pereira, Palma e Nídio, 2009:107).

Realmente são vários os autores que defendem a importância que o recreio escolar tem na vida das crianças, principalmente nos dias de hoje, pois

o recreio escolar se constitui como a única oportunidade que muitos meninos têm para participarem em interações sociais com outros meninos, sobretudo as crianças de pais e mães trabalhadoras que ficam fechadas em casa depois da escola, com a televisão e os jogos de computador por companheiros. (Jarret, 2003, cit. em Pereira, Palma e Nídio, 2009:107)

Também Marques, Neto e Pereira (2001, cit. em Pereira, Palma e Nídio, 2009:107)

promoveram um estudo de intervenção nos recreios para o 1.º ciclo de uma escola integrada, com a presença de materiais lúdicos, e lograram concluir que os recreios vazios, onde as crianças nada têm para fazer nem como fazer, parecem estar associados ao incremento de comportamentos agressivos.

Julgamos assim que o facto de este espaço não possuir qualquer recurso pedagógico seria uma das causas para as situações de conflito que aconteciam durante o recreio, quase todos os dias. Esses conflitos acabavam sempre por ter de ser resolvidos em sala de aula, uma vez que alguns desses alunos desrespeitavam as indicações das auxiliares.

Havia assim um trabalho constante de sensibilização, no sentido de os alertar para a importância do respeito pelas regras, quer durante as brincadeiras, quer em outras situações do dia a dia, tão fundamental para se viver em sociedade. Mais importante do que castigar é fazer com que eles percebam o verdadeiro valor do cumprimento das regras para que, ao cumpri-las não o façam por obrigação, nem por medo de serem punidos, mas sim por acharem que permite viver em grupo, bem como facilitar a organização do que se faz.

Este trabalho de sensibilização para o cumprimento de regras e valores essenciais no processo de aprendizagens sociais das crianças acaba geralmente por ser

sobretudo função dos educadores e professores, esquecendo que da escola também fazem parte o pessoal não docente, que na maioria das vezes não recebe a devida formação para saber lidar com determinados comportamentos das crianças. É precisamente nos espaços fora da sala de aula que se observam muitos comportamentos que merecem uma intervenção pedagogicamente correta. Para resolver esses problemas, por vezes muito complicados, tais como o desrespeito de uns para com os outros, o desrespeito das próprias instalações, entre outros, o pessoal não docente acaba por se fazer valer apenas da sua experiência como pais, do seu senso comum e da sua própria sabedoria.

Não queremos com isto dizer que não estejam a desempenhar um bom papel, nem que não estejam a dar o seu melhor, pois consideramos que, tal como diz Medeiros (2006:20), “Todas as pessoas, independentemente do seu grau de instrução, têm experiências de vida e do mundo, geradoras de saberes e conhecimentos. Têm as suas próprias linguagens, que devem ser valorizadas, compreendidas e enriquecidas.”. Apenas achamos que com a devida formação se sentiriam mais capazes de enfrentar os desafios a que muitas vezes estão sujeitos. Ganhariam todos, as crianças, o pessoal não docente, educadores/professores, pais, enfim toda a sociedade. A educação para o cumprimento de regras e de valores deve ser assumida como tarefa de todos.

## **2.4 – Organização do Tempo na Turma**

No 1.º ciclo a organização do tempo segue um horário semanal (Quadro Nº 7), que obedece ao Plano Curricular. No entanto este pode sofrer alterações pontuais, de acordo com o Plano Anual de Atividades, com convites que possam surgir de instituições, com projetos que possam surgir no âmbito de algumas atividades letivas entre outros.

HORAS SEGMENTOS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA
9:00 - 9:45	Português	E.F	Estudo do Meio	E.F	Matemática
09:45-10:30	Português	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Matemática
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00 - 11:45	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
11:45-12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
12:30-13:45	ALMOÇO				
13:45-14:30	Estudo do Meio	Matemática	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Musical	Inglês
14:30 - 15:15	Estudo do Meio Cidadania	Matemática	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Dramática	Estudo do Meio
15:15 - 16:00			E.F		

Quadro Nº 7 – Horário semanal da turma

## **Capítulo II – Processos Formativos do Estágio**

### **1 – O Projeto Formativo**

“O projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro a «fazer», um amanhã a concretizar, um possível em transformar em real, uma ideia a transformar em acto.” (Barbier, 1996:52).

Neste nosso processo de estágio foi-nos solicitada a elaboração de um projeto formativo para cada uma das práticas educativas supervisionadas, com o propósito de ser um documento orientador do nosso trabalho, o ponto de partida para a nossa intervenção e onde se definiam objetivos da ação educativa, uma vez que o projeto implica “um acto explícito e socialmente organizado, conduzindo à produção de um projecto de acção.” (Barbier, 1996:71).

Esses projetos formativos deveriam definir linhas orientadoras que contribuíssem para o desenvolvimento de competências nos alunos, consagradas no Currículo Regional, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para a elaboração destes projetos, tivemos em consideração a turma, as suas características, assim como os dados recolhidos no Projeto Educativo de Escola, no Regulamento Interno, no Plano Anual de Atividades, no Projeto Curricular de Escola, no Projeto Curricular de Grupo/Turma e nos Processos Individuais.

Nestes projetos constavam os seguintes itens: Introdução, Caracterização do Meio, Caracterização da Escola, Caracterização do Grupo/Turma, Organização do Espaço Pedagógico, Identificação de Rotinas (Pré-Escolar), Identificação de Problemas e Definição de Prioridades, Metodologias, Definição de Macroestratégias, Proposta de Calendarização das Fases do Projeto e Avaliação da Implementação do Projeto.

Aquando da elaboração dos projetos tínhamos presente que eles eram flexíveis a fim de darem resposta a qualquer situação imprevista que surgisse, sendo sujeitos a reflexões e avaliações após cada intervenção. Guislain (1994:19), que defende a formalização de um projeto de atividade educativa, refere que “A realização desse projecto numa actividade real far-lhe-á, provavelmente, sofrer adaptações, mudanças ao longo de toda a acção cujo desenvolvimento é impossível de prever a cem por cento.”

Apesar de, durante a elaboração dos projetos, principalmente do Pré-Escolar, por vezes sentirmos que o investimento que estava a ser feito nessa altura estaria a roubar-nos tempo para dedicarmos às nossas planificações, reconhecemos que a obrigatoriedade de os fazer acabou por ser uma mais-valia. O facto de termos de fazer um documento escrito com os dados que fomos recolhendo fez-nos ter um outro olhar sobre estes dados, obtendo um conhecimento mais profundo da realidade escolar e projetando mais facilmente as nossas intenções e conseqüentes ações. Pensamos que se não nos tivessem exigido estes documentos teríamos feito uma análise mais superficial dos dados, pois o registo escrito e “bem pensado” pode mais facilmente levar-nos a uma melhor compreensão.

## **2 – A observação**

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:25)

Qualquer ação educativa deve ser precedida pelo conhecimento do contexto, em que procuramos buscar os dados necessários para podermos analisá-los de forma crítica e construtiva, utilizando instrumentos e metodologias próprias e definindo objetivos. Assim, é essencial que o educador/professor “recolha informação, faça julgamentos sobre resultados, face aos seus objetivos.” (Trindade e Roldão, 2004:15).

“O professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994:26). Assim, primeiro que tudo, antes de intervirmos, procuramos obter informação sobre as crianças e o contexto em que elas se inserem. “A observação no contexto de sala de actividades é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança” (Dias, 2009:29), ou seja, foi necessário observar para recolher informações, conhecer a realidade e assim intervir adequadamente. Nesse sentido elaborámos grelhas de observação, que são, segundo Postic (1979:13), “um instrumento de diagnóstico e de

controle” de acordo com os nossos objetivos, sem no entanto deixarmos de registrar algumas inferências que achávamos importantes.

Essa observação, juntamente com a consulta de vários documentos disponibilizados pela escola, como o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Turma, o Regimento Interno, o Plano Anual de Atividades e os Processos Individuais dos alunos, como referido anteriormente, foi essencial para nos ajudar nesse conhecimento, pois é importante recolher informações a partir de fontes diversas, tratá-las de forma objetiva, clara e precisa para depois a analisar e interpretar e assim tomar as decisões e opções adequadas às várias situações que surgirão durante a nossa prática letiva.

No pré-escolar, optámos por fazer uma observação participada, pois achamos que, para além de nos permitir observar o grupo em ação, foi também uma forma natural de interagir com as crianças e de nos aproximarmos de modo a que não nos vissem simplesmente como um elemento à parte.

“A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade de observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto.” (Estrela, 1994:35).

No 1.º ciclo, durante as observações em situação de aula com a professora cooperante, não interagimos com os alunos e apenas nos limitávamos a assistir e a fazer registos. No entanto, no intervalo procurávamos conviver com eles, apoiando-os no lanche e mantendo pequenos diálogos informais, nomeadamente respondendo a questões relacionadas com a sua curiosidade acerca de nós. Isso para além de nos possibilitar uma observação noutra contexto, também era uma forma de nos podermos relacionar com eles e eventualmente agirem de forma mais natural enquanto os estávamos a observar.

Aquando das observações procurámos focar a nossa atenção naquilo que a criança era capaz de fazer, e não apenas nas suas dificuldades. “A observação deverá focar-se nas competências emergentes ao invés de se focar no que a criança não é capaz de fazer” (Dias, 2009:30), pois o ponto de partida para o desenvolvimento de competências nas crianças é precisamente olhar para aquilo que ela já aprendeu e proporcionar-lhe novas experiências e situações diversificadas. “Neste sentido, acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura

e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:19), isto é, ter em conta que o ritmo de aprendizagem varia de criança para criança e que por isso as novas aquisições não se processam de igual modo em todas elas.

A observação foi um trabalho constante e contínuo ao longo de todo o processo educativo, com o objetivo de conhecermos cada vez melhor o contexto de intervenção, regularmos a nossa prática educativa para a podermos melhorar. Assim, durante todo esse processo continuámos a observar, a recolher e a tratar a informação, quer através da observação dos alunos em ação e da observação do contexto, quer através do contínuo diálogo com a nossa professora cooperante, com as colegas ou outros agentes de educação ligados ao/à grupo/turma.

### **3 – A Planificação**

Qualquer intervenção para resultar necessita que haja investimento no processo, que implica planear, para que se definam estratégias que auxiliem a prática letiva. Não basta saber quais os conteúdos a abordar e arranjar tarefas que trabalhem esses conteúdos. É preciso ter bem presente que competências queremos desenvolver nos alunos para que possam atingir com sucesso as metas de aprendizagem. Prepararmo-nos bem implica tomar as melhores decisões relativamente ao modo como iremos transmitir os conteúdos e desenvolver determinadas competências. Tal como refere Sant'Anna e Menegolla (1991:27)

A tomada de decisões não é apenas um ato impositivo. Requer a capacidade de refletir com sabedoria para escolher, entre as várias alternativas, a mais segura e acertada. O professor que sabe tomar decisões não se prende de forma categórica a uma só alternativa. Ele busca muitas soluções possíveis, e, após uma análise profunda e criteriosa, vai optar pela mais segura e real.

A observação, apesar de ter sido pouca, antes da primeira intervenção, pois quer no pré-escolar, quer no 1.º ciclo, apenas dispusemos de três dias para observação direta em contexto de sala de aula, foi contudo muito útil. Depois passámos à fase de

planificação, como forma de orientar as sequências didáticas, de refletir sobre as opções a tomar e de preparar os recursos necessários e adequados ao seu desenvolvimento. “Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:26).

Ao fazermos as planificações, são muitas as decisões que temos de tomar, ou seja,

adoptam-se decisões relativas a conteúdos, métodos, recursos, prioridades, etc. Elegem-se uns como mais adequados e deixam-se de lado outros. Quer dizer, procura-se dar um certo “sentido” educativo próprio ao que se faz. E isso exige do professor uma consideração permanente dos porquês (contexto de justificação) e os para quês (contexto de racionalidade e coerência) daí decisões que se tomam. (Zabalza, 1992:97)

É importante termos consciência de que uma “boa” planificação pode oferecer a segurança necessária para que uma intervenção resulte o melhor possível, uma vez que delimita o que pretendemos desenvolver com os alunos, mas não será certamente a “receita perfeita” nem a garantia de que tudo vá correr bem, pois, tal como referem Cortesão e Torres (1983, cit. em Marques, 1985:92),

a planificação não é uma coisa acabada, definitiva, mas sim um instrumento que necessita de ser constantemente experimentado em face da realidade com que se trabalha, isto porque a interacção do grupo-turma (professor/aluno, aluno/aluno) é o alicerce sobre o qual assenta toda a concretização do processo de ensino/aprendizagem.

As planificações serviram de orientação porque não se as pode encarar como algo a “seguir à linha”, algo inalterável, pois durante as intervenções há, por vezes, a necessidade de procurar ir ao encontro de interesses emergentes, curiosidades e motivações dos alunos, ou seja,

a planificação é essencial para explicitar a alunos e professores as metas de aprendizagem que se pretendem atingir e os modos e processos de o conseguir, não devendo, contudo, ser encarada como uma actividade que aprisione o professor ou

limite a criatividade e espontaneidade dos alunos. (Cortesão e Torres, 1983, cit. em Marques, 1985:92)

No entanto, constatei que, estando em estágio, por vezes procurava seguir o que tinha planeado, o melhor possível, pois transmitia-me uma maior segurança e uma maior possibilidade de ter êxito na minha prática educativa. Penso que se não tivesse em estágio, mesmo em situações imprevistas, agiria de forma mais autónoma, sem tanto receio de não estar a adotar a estratégia correta. Não quero dizer com isso que agiria irrefletidamente, pois convém que a ação do professor, mesmo que imediata, seja pensada. Tal como refere Medeiros (2010:64) “A verdadeira educação é sempre intencional embora haja muitos aspectos em educação que não foram pensados previamente mas que o caminho trouxe à superfície. Educar é, progressivamente, um acto consciente, responsável e livre”. No entanto, o que acabei de referir não considero ser um impedimento grave, mas sim algo que faz parte do processo de estágio e que de uma forma não propositada acaba por se refletir na nossa autonomia e na nossa capacidade de reação.

Foi possível, durante uma intervenção de uma Prática Educativa Supervisionada no pré-escolar, compreender o quanto isto é verdadeiro, ou seja, perceber que uma intervenção pode não resultar da forma como a planeámos, mesmo que supostamente bem fundamentada. Essa perceção foi evidente, aquando da reflexão dessa Prática Educativa, realizada a 28 de fevereiro de 2011, como se pode ver no seguinte excerto:

*“...vou aqui fazer referência à atividade que mais me deu que pensar e que me tirou algumas horas de sono.*

*Logo no acolhimento percebi que as crianças estavam um pouco irrequietas e isso foi piorando durante a partilha de vivências do fim-de-semana, onde o barulho era muito e quase ninguém prestava atenção ao que o colega dizia. Nessa altura deveria ter percebido que, apesar de fazer parte da rotina e de ser uma atividade importante, nesse dia as crianças não estavam a desenvolver nenhuma competência e que por esse motivo não deveria ter prosseguido com ela. “Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:40).*

*Ainda fiquei com menos capacidade de reagir perante o que se estava a passar quando a minha supervisora entra na sala para assistir à intervenção. Comecei a ficar mais nervosa e inquieta, pois queremos que “tudo corra na perfeição”. E se a minha*

*planificação e o modo de abordagem da atividade não era a melhor, o que agora reconheço não ter sido, piorou com o facto de as crianças terem percebido essa minha ansiedade. Espero sinceramente que, durante todo o meu processo de aprendizagem e formação, vá aprendendo a lidar com essas situações, que tenho plena consciência irão fazer parte do meu quotidiano, pois “...neste nosso processo de aprendizagem, com frequência, vamos ganhando em flexibilidade e em capacidade de adaptação aos diferentes matizes das situações. Nos estudos sobre como os professores planificam e tomam decisões instrutivas, detectou-se uma constante: enquanto que os professores menos experientes se agarram, com uma certa rigidez, às programações feitas previamente, os professores experimentados sentem-se mais livres, concedem a si mesmos mais capacidades de manobra e adaptação à dinâmica dos processos.” (Zahorik, 1970; Peterson e Clark. 1978 – cit. em Zabalza. 1992:165).*

*Depois passei à próxima atividade, sempre no mesmo espaço, ou seja, no tapete, o que veio piorar o desassossego delas.*

*Nessa atividade o objetivo consistia em as crianças identificarem vários meios de transporte para depois os categorizarem de acordo com o local onde se deslocavam (ar, terra, água), identificassem pelo som os fonemas iniciais de uma palavra, identificassem as vogais e algumas consoantes de uma palavra e reconhecessem visualmente as palavras. Enfim uma “infinitude” de competências que queria que desenvolvessem, achando que estava, quem sabe, diante de “super crianças”, esquecendo de, tal como refere Bartolomeis (1968:225), ter presente o “tempo” da criança, ou seja, o tempo que ela precisa para realizar as actividades propostas ao longo do dia, isto é, o seu ritmo de vida e de trabalho.”*

*Distribuí várias imagens de transportes pelas crianças e depois cada uma tinha de mostrar às outras crianças a sua imagem e dizer o nome do respetivo meio de transporte. Pensei que as imagens seriam apelativas e que lhes iriam despertar o interesse. Mas isso não aconteceu. Fiquei dececionada e no início não conseguia perceber o porquê de tal desinteresse. Agora percebo que devia partir de situações mais concretas e reais. Todos os dias, elas brincam com vários meios de transporte que têm ao seu dispor no espaço da garagem. Então talvez se tivesse começado por aí, o interesse tivesse sido outro, uma vez que “o objectivo fundamental desta etapa é proporcionar à criança recursos suficientes para poder manusear a realidade com a qual entra em contacto e movimentar-se relativamente a ela. [...] Inclusive, o*

*conhecimento dos outros, das coisas, faz-se, de certa maneira, por referência à sua relação directa ou indirecta com as pessoas, coisas ou situações.” (Zabalza, 1992:160).*

O importante é aprendermos com essas experiências de modo a melhorar o nosso futuro desempenho e compreendermos que a “preparação cuidadosa de uma aula faz parte da formação rotineira de um professor” (Galvão, 2000:71), mas que “há momentos que ultrapassam qualquer previsão” (ibid:71)

Também foi possível, numa intervenção do 1.º ciclo, verificar que, a ausência de uma planificação fundamentada poderá condicionar o êxito da mesma, pois qualquer intervenção, para resultar, necessita de investimento no processo e implica planear, no sentido de orientar para a direção desejada para se tomar as melhores decisões e definir linhas estratégicas, sempre apoiadas na didática, que auxiliem a prática letiva. Tal como referem Sant’Anna e Menegolla (1991:27)

o professor deve tomar inúmeras decisões em relação ao seu ato pedagógico. São decisões puramente pessoais e decisões que vão influenciar outros. A didática deve ajudar o professor a tomar sempre as melhores decisões. Conhecer a didática é habituar-se a tomar decisões acertadas sobre o que vai interferir na formação do educando, como uma totalidade pessoal e social. A tomada de decisões não é apenas um ato impositivo. Requer a capacidade de refletir com sabedoria para escolher, entre as várias alternativas, a mais segura e acertada. O professor que sabe tomar decisões não se prende de forma categórica a uma só alternativa. Ele busca muitas soluções possíveis, e, após uma análise profunda e criteriosa, vai optar pela mais segura e real.

Não havendo essa procura, as opções podem não ser as mais adequadas, o que poderá condicionar todo o processo educativo. Essa tomada de consciência também foi visível na reflexão dessa Prática Educativa, em que se realçou a falta que uma planificação cuidada poderá fazer:

*“...olhando para trás, verifico que talvez não tenha feito o tal investimento no processo, tão necessário ao bom desempenho docente, e não tenha tomado as melhores decisões, o que me fez sentir, por vezes, uma certa insegurança durante alguns momentos da minha intervenção e ter abordado os conteúdos de forma pouco profunda, sem realçar determinados aspetos fundamentais, que contribuiriam certamente para que houvesse por parte dos alunos uma melhor compreensão do que estava a ser abordado.*

*Apesar de os alunos não se terem apercebido desta minha insegurança, a minha orientadora cooperante e as minhas colegas de estágio aperceberam-se e, aquando da reflexão em grupo, foi logo o primeiro aspeto que foi referido, tendo sido apontado como um condicionador da minha intervenção.*

*Faltou a tão falada e necessária planificação da sequência didática, onde se reflete primeiro sobre que competências se pretende que os alunos desenvolvam, quais as melhores estratégias e recursos a utilizar e onde se descrevem todos os passos do processo. Não é que não tenha bem presente o quão importante ela é, apenas não soube gerir da melhor forma o tempo que lhe era necessário dispendê-lo. Mas aprendi, agora mais do que nunca, que a didática é efetivamente necessária “para tornar o ensino mais eficiente, mais ajustado à natureza e possibilidades do educando e da sociedade. Não basta conhecer bem a disciplina para bem ensiná-la. É preciso mais. É preciso que haja, também, conveniente formação didática” (Nérici. 1966:53)”. (Reflexão da intervenção dos dias 10 a 12 de outubro de 2011)*

Mas este tipo de experiência durante o estágio é sempre proveitosa e certamente irá fornecer instrumentos para, no futuro, sermos capazes de exercer a profissão com qualidade, pois temos de saber também aprender com os nossos fracassos.

Como já referimos, tivemos a preocupação de, aquando das planificações, propormos um conjunto de atividades que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e que lhes despertassem a curiosidade e o desejo pelo saber e pela experimentação, possibilitando-lhes a aquisição de conhecimentos e sobretudo desenvolvendo-lhes as suas competências de forma integral, pois

o sentido geral da acção didáctica não é tanto o adquirir novos conhecimentos, como o de produzir um desenvolvimento integral. Desenvolvimento que inclui, certamente, a aquisição de novos conhecimentos, embora dentro de um conjunto muito mais amplo de elementos; conjunto em que haveria de situar, também, a aquisição de atitudes e valores, a harmonia corporal, a saúde, o desenvolvimento das estruturas cognitivas, o controlo emocional e a expressividade (Zabalza, 1992:161).

Essas atividades podiam ser realizadas individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo e de forma autónoma ou com o nosso apoio, pois o educador “deverá levar em consideração os objetivos que pretende alcançar, os pré-requisitos da classe

quanto à maturidade, faixa etária, conhecimentos, experiências, adequação do local, número de alunos na turma, tipo de liderança predominante no grupo, expectativas dos alunos e critérios da avaliação” (Sant’Anna e Menegolla, 1991:79).

Quer no pré-escolar, quer no 1.º ciclo, havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma vez que no atual sistema de ensino, numa perspectiva de Escola Inclusiva, essas crianças devem ser inseridas em turmas de ensino regular. Segundo Gordon Porter (1994, cit. em Martins, 2000:12), a Escola Inclusiva

é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Nesse sentido aquando das planificações, tínhamos de ter em atenção os pré-requisitos dessas crianças e os conteúdos a serem abordados e assim propor atividades mais específicas para o seu nível de aprendizagem, orientando-as durante essas atividades. É importante realçar que os professores deverão

prioritariamente, recolher informações que lhes permitam a adopção de decisões relativas à realização de actividades de apoio, especificamente orientadas para a superação dos problemas que o aluno apresente ou então para orientar modificações específicas e delinear novas estratégias de intervenção, em função dos problemas detectados (Martins, 2000:17).

No entanto, tendo em conta o conceito de escola inclusiva que “reforça o direito que todos os alunos têm de frequentar o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir” (Martins, 2000:19), também planificávamos atividades onde essas crianças tinham a oportunidade de realizar as tarefas e atividades da turma e de participar das suas dinâmicas, pois considerámos importante que elas procurassem trabalhar de forma igual aos restantes alunos e que partilhassem dos mesmos objetivos, contribuindo para o seu maior desenvolvimento e melhor socialização, indo assim também ao encontro do que dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:19):

Pela sua referência ao grupo, vai mais longe que a perspectiva de integração que admitia a necessidade de planos individuais e específicos para as crianças “diferentes”. Assim mesmo as crianças diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos.

Contudo, não esquecemos que a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos, ou seja, pressupõe um ensino individualizado.

Individualizado é o ensino em que o professor verifica os pré-requisitos do aluno e leva em consideração seu ritmo de trabalho, necessidades individuais, maneira de ser, de pensar, de agir, e só então lhe indica as tarefas a executar. É o processo de ensino em que o foco é o estudante individualmente, tomando-se em consideração as necessidades e características de cada aluno em particular (Sant’Anna e Menegolla, 1991:52).

Assim era-lhes dada uma atenção especial, através de uma maior orientação e acompanhamento, de estímulos, *feedbacks* e reforços, para que elas executassem as tarefas da melhor forma possível e o melhor que conseguissem.

Tanto no pré-escolar, como no 1.º ciclo, as planificações passavam primeiro por uma fase de “pré-planificação”, em que procurávamos projetar as ideias, para depois serem apresentadas e discutidas com a orientadora cooperante e com a supervisora e finalmente então planificadas. Nelas procurámos sempre articular os conteúdos, pois a intencionalidade do processo educativo passa pela interligação dos diferentes conteúdos. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997:48)

a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns. Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.

Consideramos que os momentos de apresentação e discussão das planificações foram muito enriquecedores, pois permitiram a reflexão sobre as estratégias a adotar

para a implementação das atividades/experiências de aprendizagem e sobretudo foram uma oportunidade de percebermos que, em determinadas alturas, a ajuda pode ser muito necessária e contribuir para o melhoramento da nossa prática letiva, pois ser autónomo não significa fazer sempre tudo sozinho e pedir ajuda não significa que não sejamos capazes de o fazer. Aliás no nosso futuro percurso como educadores/professores vamos, muitas vezes, ter de trabalhar em equipa, onde cada um procurará dar o seu contributo, de forma a melhorar e enriquecer o processo de aprendizagem e ajudar no bom funcionamento de uma escola. Cada vez mais se torna necessário que o educador/professor desenvolva competências de saber trabalhar em equipa, pois nas escolas são muitos os projetos que se têm de desenvolver com a participação e responsabilização de todos, ou seja, em cooperação.

“Os trabalhos de equipe favorecem em muito o desenvolvimento das habilidades de comunicação, participação, reflexão, segurança, respeito mútuo, integração e tantas outras mais” (Sant’Anna e Menegolla, 1991:79).

Importa ainda referir que no atual sistema de ensino, apesar de haver um educador/professor responsável, este pode eventualmente ser coadjuvado em áreas especializadas, o que implica um trabalho de cooperação entre as várias áreas, para que se faça a sua articulação. Dessa forma será essencial que se procure fazer planificações conjuntas, pois “a planificação em grupo facilita a realização de actividades interdisciplinares e a existência de linhas comuns de actuação” (Marques, 1985:92).

Para as intervenções práticas, quer do pré-escolar, quer do 1.º ciclo, era planeado um conjunto de atividades/experiências de aprendizagem, tendo sempre por base a reflexão/avaliação da intervenção anterior, e ainda de acordo com os conteúdos a trabalhar e as metas de aprendizagem que permitissem desenvolver competências essenciais à formação dos alunos. A partir dessas competências, definiam-se os descritores de desempenho e os respetivos indicadores de aprendizagem, que eram posteriormente o suporte das reflexões. Nessas planificações constava ainda a descrição das atividades, os recursos a utilizar e a fundamentação das opções didáticas, como forma de orientar e delinear e enriquecer as intervenções. Era um processo exaustivo e moroso (cf. Anexo II e III), que muitas vezes nos levava ao desespero. Mas o certo é que quando a planificação estava pronta, nos transmitia uma certa segurança e tínhamos consciência de que havia mais hipótese de termos êxito. Em verdade se diz que “O objeto da didática é o ensino que se propõe estabelecer os princípios para orientar a

aprendizagem com segurança e eficiência. A didática pretende orientar o agir do professor, do aluno na sua ação de ensinar, de educar e de aprender” (Sant’Anna e Menegolla, 1991:25),

#### **4 – A reflexão/avaliação do processo e do produto**

Qualquer ação educativa deve ser submetida a uma reflexão/avaliação. Esta reflexão/avaliação é de grande relevância e um grande contributo no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a análise e posterior avaliação da prática. Foi assim importante que, após as intervenções, se fizesse a reflexão/avaliação das mesmas, que foi “um olhar para trás, uma reconstrução que usualmente requer a linguagem e leva a uma revisão baseada no pensamento” (Dias, 2009:32). Essa revisão foi uma forma de reviver todo o percurso que se fez, para perceber em que parte dele se deveria focar mais a atenção e, assim, perceber não só o que correu menos bem, para se poder melhorar na próxima planificação/intervenção, como também o que correu bem, para ser tido em conta.

É nesta linha de pensamento que se deve formar o educador/professor, sempre em busca do sucesso da sua prática educativa, seguindo o caminho da reflexão/avaliação, questionando as suas práticas educativas, antes e depois de cada intervenção, aceitando as opiniões e críticas de outros intervenientes do processo educativo, para encontrar a melhor forma de dar resposta a problemas que possam surgir inesperadamente no seu dia-a-dia e proceder às modificações necessárias. Só através dessa tomada de consciência é que o educador/professor estará a caminhar na direção certa. Mas, como refere Postic (1979:125)

se ele próprio não tomar consciência dos objectivos que deve atingir, se recebeu do exterior críticas e conselhos sem os acolher como seus, o objectivo, que consiste em obter uma mudança no comportamento do professor sempre que este parece inadequado à situação, não será atingido.

É fundamental ter consciência de que qualquer experiência, mesmo que negativa ensina-nos sempre alguma coisa e que muitas vezes aprendemos mais com os nossos erros do que com os nossos êxitos, pois quando algo corre mal, apesar de não

gostarmos, o facto é que ficamos dias e dias a pensar porque não aconteceu como desejávamos e como planeámos. E essa reflexão é certamente muito proveitosa, devido à busca e ao desejo constante de obter respostas. E esse desejo de compreender o que realmente aconteceu leva-nos a usar a nossa capacidade de refletir, tão necessária a qualquer educador/professor.

Refletir sobre a eficácia da nossa planificação/intervenção leva-nos a também incidir a nossa atenção sobre as aquisições dos alunos e a questionar acerca dos métodos e estratégias adotados, uma vez que avaliando o produto, podemos questionar o processo, ou seja, qualquer reflexão/avaliação deverá debruçar-se quer no processo quer no produto, porque ambos estão diretamente relacionados, ou seja, o produto é o resultado do processo. Sendo assim, à partida, investindo no processo, obtemos produtos positivos e conseqüentemente sucesso na prática educativa.

Mas essa reflexão/avaliação não deve ser feita apenas com base na memória nem na simples observação, mas sim apoiada em anotações, registos das aquisições de cada aluno, para que seja possível ver que competências os alunos conseguiram desenvolver e o que ainda precisavam de desenvolver, ou seja, ver o que funcionou e o que é preciso melhorar.

Esses registos, onde estão definidas as metas de aprendizagem e os respetivos indicadores de aprendizagem dos alunos, irão também possibilitar adequar o processo educativo, sendo elementos integrantes e reguladores da ação educativa. Avaliar em educação “é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003, cit. em Dias, 2009:28).

O preenchimento dos registos baseou-se na observação direta dos alunos durante todas as atividades/experiências de aprendizagem, na sua participação, interesse e empenho nos trabalhos apresentados, nos questionários orais, registos escritos e fichas de trabalho, durante os dias de intervenção.

Mas não foi tarefa fácil o preenchimento desses registos (foi muito mais fácil fazê-los), principalmente quando os indicadores de aprendizagem eram em número considerável, como era o caso, pois correspondiam a uma série de atividades/experiências de aprendizagem diversificadas, que foram realizadas pelos alunos ao longo das intervenções.

Esses registros, para além de serem elementos reguladores das aprendizagens, pois eram o ponto de partida para novas aprendizagens, serviam também de avaliação de diagnóstico, permitindo ver a situação atual da turma, essencial em qualquer planificação, uma vez que temos de partir sempre das aquisições dos alunos.

Assim, quando se pretende avaliar as aquisições dos alunos, não se deseja classificá-los nem centrar nas suas limitações, mas sim equacionar as suas necessidades de forma interativa, proporcionando-lhes aprendizagens suficientemente estimuladoras e significativas.

E tal como refere Marques (1985:23) a avaliação é essencialmente formativa e corretiva, em que o processo de avaliar está profundamente ligado ao processo de ensinar e que continua a ser imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Salienta ainda que se a avaliação estiver mais ao serviço do aluno, sublinhar mais os êxitos do que os fracassos, incidir sobre os atos e não sobre o indivíduo e fornecer dados facilitadores da reformulação de estratégias do professor, pode constituir, mesmo, um importante fator de superação dos obstáculos ao sucesso escolar.

## **5 – Fundamentação das Opções Educativas**

O estágio é o contato sistemático que temos com a profissão docente, em que procuramos pôr em prática os saberes adquiridos durante a nossa formação. E, geralmente, nesta fase, todos nós sentimos uma certa ansiedade, um certo receio, um interrogar se conseguiremos manter a disciplina na sala de aula, tão indispensável para o seu bom funcionamento, se seremos capazes de proporcionar experiências de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências e se seremos ou não capazes de aplicar tudo o que aprendemos, para podermos ter o tão desejado sucesso educativo. Neste sentido, torna-se necessário haver da nossa parte uma boa e sólida preparação para o desafio que nos espera, para podermos escolher as metodologias que julgamos serem as mais adequadas e suficientes para responder às necessidades de todos os alunos de modo a lhes possibilitarmos o desenvolvimento das suas competências, independentemente das diferenças existentes entre os vários alunos, ou seja, é essencial “conhecermos o pensamento de outros autores (e actores) do processo educativo que advogam esse propósito e nele acreditam” (Rodrigues e Sá-Chaves, 2004:103).

De facto a literatura na área da educação aponta para a existência de vários modelos de ensino que podem clarificar a natureza das nossas opções por diferentes estratégias pedagógicas. É por isso fundamental conhecê-los bem porque cada um terá, decerto, contributos a dar, de forma a tornar a ação educativa, o mais eficaz possível. Não podemos contudo esquecer que “Conhecer os modelos de ensino é apenas uma pequena parte do potencial informativo e formativo que o professor deve possuir” (Marques, 1985:16) e que “as decisões em matéria de desenvolvimento curricular assentam em múltiplos critérios e dependem de múltiplos factores, pelo que se torna difícil defender um tipo de organização curricular como modelo único e exclusivo” (Ribeiro, 1990:92).

Desta forma, não pretendemos seguir um modelo curricular específico de ensino, pois consideramos que todos eles se complementam e que não existe o modelo único nem ideal. Independentemente do modelo de ensino a seguir pelo educador/professor, quer seja tradicional ou inovador, ambos desempenham as funções de, tal como refere Marques (1985:17), distribuir informação, transmitir conhecimento e valores e classificar os seus alunos. No entanto, numa perspetiva mais inovadora, estas funções sofreram alterações significativas.

Relativamente à função de distribuir informação, passou a haver, por parte do educador/professor uma preocupação em que essa distribuição não se fizesse só de forma homogénea a todos os alunos, mas também que fosse adaptada a cada aluno de forma a respeitar as diferenças individuais e ritmo de aprendizagem de cada um. Que o educador/professor não fosse a única fonte de informação, disponibilizando outras fontes e recursos, dando assim oportunidade aos alunos de eles próprios terem acesso a uma vasta informação de modo a poderem seleccioná-la e explorá-la.

No que diz respeito à função de transmitir conhecimento, o educador/professor deixou de ser o detentor do conhecimento, sendo cada vez mais um mediador do conhecimento, passando o aluno a ter a possibilidade de usufruir e ter acesso a um conjunto de meios auxiliares, como as tecnologias de informação e comunicação, que permitem a autoaprendizagem.

Quanto à função de classificar, ligada anteriormente ao significado de seriar para seleccionar, onde se dava primazia à dimensão quantitativa, passou a estar mais ligada à função de avaliar, onde o educador/professor privilegia os aspetos pedagógicos da avaliação, introduzindo novas técnicas e instrumentos de avaliação, onde as dimensões

diagnóstica e formativa da avaliação passa a ter um papel fundamental no processo de aprendizagem. A avaliação contínua passam a assumir um papel de destaque. Também a autoavaliação passou a ser encarada como sendo pertinente no processo da aprendizagem, pois como refere Serpa “Os benefícios da aprendizagem autorregulada parecem inegáveis” (2010:139). Assim a avaliação deixou de estar centrada só no professor, colocando os alunos neste tipo de processo e fazendo com que sejam participativos na construção de instrumentos de autoavaliação. “Os instrumentos utilizados aplicam-se apenas durante a realização da tarefa e são preferencialmente o diálogo, a entrevista, o pensamento em voz alta, a observação do comportamento do aluno e a discussão em grupo” (Serpa, 2010:62).

Posto isto, temos de ter em conta, acima de tudo, a turma sobre a qual iremos intervir e procurar, dentro dos modelos existentes, seguir aquele ou aqueles, que melhor se adaptam às suas características.

A literatura disponível sobre o assunto indica-nos que não há modelos ótimos para todas as situações e, por isso, os investigadores recomendam o conhecimento, tão amplo quanto possível, dos modelos existentes, não devendo existir da parte dos formadores atitudes segregacionistas face aos modelos conhecidos ou comportamentos que encaminhem os professores em formação para a aplicação de apenas um modelo de ensino, por mais eficaz que pareça ser (Marques, 1985:14).

Desta forma, de acordo com Monge (1992:66-67), faremos muito resumidamente uma breve descrição dos princípios orientadores de alguns modelos pedagógicos, nomeadamente:

- ✓ Os modelos de fundamentação pedagógica, elaborados essencialmente a partir de uma prática.
- ✓ Os modelos fundamentados em teorias psicológicas de desenvolvimento, elaborados a partir de uma aplicação da teoria à prática.

São exemplos dos modelos de fundamentação pedagógica “O Movimento da Escola Nova” e “O Movimento da Escola Moderna”. Como características mais comuns temos: “O papel activo da criança na sua aprendizagem, a importância concedida ao jogo, à manipulação directa, à exercitação sensorial, ao interesse, ao princípio da globalização, ao valor instrumental do conhecimento; às experiências dos projectos, às

técnicas e organização cooperativa de grupo, a uma escola a querer funcionar como vida” (Monge, 1992:65).

No que diz respeito aos modelos fundamentados em teorias psicológicas do desenvolvimento temos: “Modelos Maturacionistas”, “Modelos Comportamentalistas” e “Modelos Cognitivistas” (Monge, 1992:65).

Os Modelos Maturacionistas apostam num currículo flexível, centrado na criança, e num ambiente que estimule a sua criatividade e a sua espontaneidade e em que as atividades livres ocupem a maior parte do dia da criança, cabendo ao educador o papel de facilitador, ajudando-a sempre que necessite.

Os modelos comportamentalistas assentam numa pedagogia behaviorista, em que são os educadores a propor as atividades constantes no currículo, dando os estímulos, *feedback* e reforços necessários. A sua principal função é a preparação das crianças para a escolaridade futura.

Os modelos cognitivistas respeitam o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra e privilegiam o conhecimento físico, o social e o lógico-matemático. Assentam numa aprendizagem pela ação, em que a criança reflete sobre os seus atos, e na interação entre adulto-criança, em que o educador não só toma a iniciativa de atividades que favoreçam o desenvolvimento da criança, como também procura aceitar as suas propostas. Como exemplo de modelos cognitivistas temos o “Modelo de High/Scope”, cuja referência central é Piaget. A estrutura deste modelo conta com o contributo, embora de forma diferente, do adulto e da criança.

O conhecimento da existência de vários modelos pedagógicos e dos seus princípios orientadores faz-nos optar pelo que achamos mais adequado, de acordo com o contexto escolar, que tem certamente influência no sucesso da nossa escolha, mas não nos dará certezas relativamente ao êxito das nossas práticas. Devemos ter sempre presente que “a eficácia do ensino não depende tanto dos modelos como do uso que se faz deles e, sobretudo, da forma como se organiza e dirige a aula” (Marques, 1985:15).

Ao organizarmos a nossa aula devemos, acima de tudo, utilizar estratégias de trabalho que permitem explorar um conjunto de experiências de aprendizagem “**ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantem, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Organização Curricular e Programas, 2004:23). Essas experiências de aprendizagem devem ter em conta as diferentes áreas de conteúdos e a sua articulação, sempre no sentido de envolver os

alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, para que tenham um papel ativo nesse processo, de lhes despertar a curiosidade e o espírito crítico e ainda de lhes proporcionar “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:26)

Também Formosinho (1996:63) refere que

a criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento. Assim é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento.

Apesar de termos isto bem presente, não significa que em alguns momentos não tenhamos recorrido a um ensino expositivo, pois como afirma Guislain (1994:68) “Isso não significa que um aluno esteja intelectualmente inactivo quando ouve um ensino magistral”. Procurámos contudo não ser demasiado exaustivos, assegurando-nos de que os alunos mantinham o interesse pelo que se trabalhava e compreendiam os conteúdos abordados.

Tivemos sempre presente que a “metodologia deve ser muito elástica em duas direcções: variedade das actividades e diferenças individuais” (Bartolomeis, 1976:229).

## **Capítulo III – Desenvolvimento das Práticas Educativas Supervisionadas I e II**

### **1 – Prática Educativa no Pré-Escolar**

Numa primeira fase, como já referimos anteriormente, foi feita a observação do grupo de 20 crianças, com idades de 4 e 5 anos, e a respetiva consulta de vários documentos disponibilizados pela escola e pela educadora. Depois passámos à fase de calendarização das nossas práticas e dos respetivos temas e só então a partir daí começámos a planificar as nossas intervenções.

O Pré-Escolar sendo um nível de ensino com características gerais muito distintas relativamente ao 1.º ciclo, não possui um programa propriamente dito, mas sim um conjunto de princípios que servem de referência comum a todos os educadores de infância. Este documento, designado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foi aprovado pelo Despacho nº 5220/97 (2ª série), de 10 de julho, publicado no Diário da República, nº 178, II série, de 4 de agosto, e serve de apoio e de orientação aos educadores no que diz respeito às decisões que têm de tomar nas suas práticas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não são um programa, uma vez que “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:13), mas remetem para uma visão alargada de currículo, pois “afastam-se da concepção de currículo entendido como um conjunto de experiências e resultados de aprendizagem planeadas e previamente definidos sob os auspícios da escola, ligando-se a noções curriculares de carácter abrangente” (Serra; Costa e Portugal, 2004:51).

As Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar, como referem Pinto, Viana e Portugal (2004:22)

surgiram num contexto sociocultural que reconhece e valoriza o contributo de uma intervenção de qualidade para o desenvolvimento da criança, e na promoção da igualdade de oportunidades. Os conceitos em torno dos quais se estruturam são o de desenvolvimento e o de aprendizagem, que considera indissociáveis. Tal não significa que a criança tenha de deixar de brincar para serem abordados os conteúdos

considerados essenciais. Importa é que os mesmos sejam integrados no seu processo de desenvolvimento global e, por tal motivo, lhes suscitem o interesse e curiosidade.

É com esta perspectiva de como deve ser o ensino na educação pré-escolar que podemos dizer que o currículo nesse nível de ensino deve ser entendido como mais aberto e abrangente, procurando que as crianças aprendam, sem esquecer o caráter lúdico dessas aprendizagens e partindo sempre do que já sabem, como na construção do seu conhecimento.

Falar de currículo no pré-escolar é falar de um conjunto de experiências de aprendizagem que são proporcionadas pelos vários educadores, segundo orientações de caráter comum e as suas opções educativas que permite o desenvolvimento global e harmonioso das crianças. “Assim, pensar o currículo em educação pré-escolar é nele incluir todas as actividades (planeadas ou não), privilegiando-se também o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem em contexto educativo (Serra; Costa e Portugal, 2004:50).

Nas intervenções tivemos presente o princípio geral das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997:15) que refere que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Daí que foi fundamental proporcionar às crianças um ambiente onde elas se sentissem bem, onde gostassem de estar, onde se sentissem seguras e lhes estimulasse o gosto por aprender. Doutra forma, veriam a escola como uma imposição, um lugar onde teriam de ficar enquanto os pais fossem trabalhar. Isto poderia fazer com que não gostassem de estar na escola, podendo até contribuir para o insucesso do seu percurso de aprendizagens.

As atividades educativas que desenvolvemos no Pré-Escolar tiveram então como referência o estabelecido no documento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”, que como já referimos, constitui uma referência comum a todos os educadores e define um conjunto de orientações que ajudam e apoiam o educador nas suas opções

educativas, levando-os a refletir sobre as suas práticas, contribuindo para a melhoria do processo educativo.

Munidos destas orientações, tínhamos consciência de que éramos capazes de dar melhores respostas às necessidades das crianças e intervir mais adequadamente.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar identificam três áreas de conteúdos:

- a) Área de Formação Pessoal e Social.
- b) Área de Expressão e Comunicação.
  - a. Domínios das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical.
  - b. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.
  - c. Domínio da Matemática.
- c) Área de Conhecimento do Mundo.

Estas áreas servem para organizar as intervenções e as aprendizagens das crianças, tomando como referência as diversas áreas do desenvolvimento infantil, devendo partir do nível a que cada criança se encontra.

Aquando das nossas práticas, estas áreas foram um ponto de referência nas planificações das atividades educativas, sendo vistas de forma articulada, tal como acontece com o conhecimento que vamos adquirindo ao longo da vida e não como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:48).

Para essas práticas foram planificadas atividades para as diferentes áreas de conteúdo, pois as “áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir do mundo que a rodeia” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:47). Essas atividades tinham por objetivo o desenvolvimento de competências nas crianças, tendo sempre um tema integrador como base, pois a utilização de um tema integrador favorece a integração curricular. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:49) é uma perspetiva que se costuma chamar de globalizante em que se dá importância aos conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e aprendizagem.

Assim, a partir de um tema/contéudo, eram proporcionadas experiências de aprendizagem nas várias áreas de conteúdo de forma integrada e articulada, uma vez que, tal como já referimos, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser trabalhadas de forma articulada “visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que

há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:48).

Os temas/conteúdos para as nossas intervenções faziam parte do Projeto Curricular do Grupo, no entanto a educadora cooperante deu-nos alguma liberdade de escolha na seleção dos temas/conteúdos a abordar e inclusivamente permitiu-nos apresentar outras propostas que achássemos que seriam relevantes para o grupo, uma vez que no pré-escolar, tal como o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar refere, o educador é o construtor e o gestor do currículo, por isso tem possibilidade de fundamentar diversas opções educativas desde que proporcione às crianças experiências com sentido e ligação entre si e que lhes sejam úteis para continuarem a aprender ao longo da vida.

Desta forma e sabendo que “o fundamental é sabermos o que estamos a trabalhar, que possibilidades de enriquecimento experiencial o conteúdo ou material possui” (Zabalza, 1992:159), propusemos a abordagem de alguns temas/conteúdos e seguimos outros que estavam previamente planeados pela educadora.

Cada intervenção no Pré-Escolar correspondia a dois dias, no entanto, devido ao feriado do dia 25 de Abril, que foi numa segunda-feira, uma das intervenções foi realizada em dias alternados, ou seja, tivemos três intervenções de dois dias e duas de um dia.

Apresentaremos de seguida uma síntese, que dará uma visão geral dos vários temas integradores das intervenções, uma vez que não será viável, neste relatório, fazer uma descrição e análise de todas as intervenções. Em anexo (anexo IV) segue uma tabela onde constam as atividades planeadas para as intervenções, as áreas de conteúdo que foram trabalhadas e as competências que nos propusemos desenvolver nas crianças.

Para o primeiro dia da primeira intervenção, que foi no dia 28 de fevereiro, propusemos trabalhar os opostos, uma vez que a educadora tinha estado a trabalhar as expressões de sentimentos como seja “triste”, “contente”, “chorar”, “rir”.... Partimos daquilo que elas já sabiam para então lhes proporcionarmos novas aprendizagens, introduzindo o conceito de oposto, ou seja procurámos ajustar o ensino às suas possibilidades de aprendizagem. Utilizámos a poesia de Luísa Ducla Soares “Tudo ao Contrário” por ser um poema lúdico, onde está presente o humor, o nonsense e o absurdo, que são fatores que cativam as crianças, pois elas sentem uma grande atração por tudo o que tem uma certa graça. Também a poesia possibilita o desenvolvimento da

sensibilidade infantil relativamente à estrutura sonora das palavras e do sentido estético da língua materna.

No segundo dia da primeira intervenção, que foi no dia 1 de março, mês do carnaval, em que eles tinham por hábito pintar o calendário do referido mês e que a educadora titular já tinha fotocopiado com um desenho alusivo ao Carnaval, explorámos assim a palavra carnaval, no que diz respeito à fonologia e grafia. A palavra carnaval apareceu assim associada ao mês de março e foi-lhes apresentada através de uma poesia, que versava sobre o tema e aludia a conceitos como “contente”, “bonita”, “mauzinho”, entre outros, o que nos permitiu questionar acerca dos seus opostos e fazer assim a ponte com o que tinha sido trabalhado no dia anterior, dando continuidade ao que já foi fora abordado. O facto de ter sido o primeiro dia do mês de março também permitiu fazer a ligação com o dia anterior, por ser o último dia do mês de fevereiro, tendo aqui outro exemplo de conceitos opostos.

Na segunda intervenção, nos dias 28 e 29 de março, a temática explorada foi a dos meios de transportes, pois faziam parte da planificação da educadora. No entanto, as áreas de conteúdo em que nos iríamos centrar, assim como as atividades a propor e as competências a desenvolver ficaram ao nosso critério. Assim, pretendemos explorar os meios de transporte de forma a que as crianças identificassem os diferentes tipos de transporte e as suas utilidades. Para além disso desenvolvemos atividades relacionadas com a consciência fonológica e a emergência da leitura.

Na terceira intervenção, no dia 26 de abril, o tema tratado foi “O 25 de Abril”, como forma de consciencializar as crianças para o significado deste dia e sobretudo para que interiorizassem alguns dos valores fundamentais para uma vida em democracia, como o respeito, a liberdade e a igualdade e, acima de tudo, por acharmos o quão importante é deixar pequenas sementes da nossa história na memória das nossas crianças. E fazemos nossas as palavras de Alice Vieira (1988, cit. em Figueiredo, 2006:11) quando diz “Uma coisa gostava de acentuar: nenhum dos meus ambientes históricos têm, como objectivos, ensinar História. Nem pouco mais ou menos! Para isso lá estão os manuais, os compêndios, as escolas. Aquilo que eu pretendo é fazer das crianças, crianças interessadas. Fazer com que elas, depois da leitura desses livros, se interessem por saber mais, por conhecer como tudo se passou, por aprender”.

A quarta intervenção, nos dias 9 e 10 de maio, teve como tema integrador o corpo humano, pois as crianças desde que nascem vão progressivamente descobrindo,

conhecendo e dominando o seu corpo e com ele comunicam com o exterior, conhecem e entendem o mundo que as rodeia. Devemos por isso permitir que tomem consciência do seu corpo, percebendo as suas capacidades e também as suas limitações. Este tema fazia parte da planificação da educadora. No entanto, tal como aconteceu com a segunda intervenção, as áreas de conteúdo em que nos iríamos centrar, assim como as atividades a propor e as competências a desenvolver, ficaram ao nosso critério.

Na quinta intervenção, no dia 23 de maio, abordámos a temática da flutuação dos objetos, mais especificamente os objetos que flutuam e os objetos que não flutuam. Despertar as crianças para o ensino das ciências foi um dos objetivos desta opção, uma vez que

No jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pelo mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (Martins, et al, 2009:12).

Iremos, de seguida, analisar de forma mais pormenorizada uma atividade realizada no dia 28 de fevereiro de 2011, salientando os seus aspetos mais relevantes.

## **1.1 – Análise de atividade do Pré-Escolar**

### **Descrição da atividade**

Esta atividade foi realizada depois do almoço, daí que primeiro foi necessário recordar o que estiveram a fazer de manhã. Depois explicámos que a próxima atividade iria ser realizada no polivalente. Neste espaço as crianças sentaram-se em círculo de modo a escutarem a explicação do que iriam fazer.

Ao longo da atividade, sempre que se pretendia mudar de exercício, pedíamos que as crianças se sentassem em círculo de modo a escutarem a explicação do exercício que se seguia.

Primeiro foi pedido que elas circulassem à vontade pelo recinto e que ao som do apito executassem determinados exercícios que possibilitassem trabalhar os opostos (bater palmas à frente/atrás, bater palmas em cima/em baixo, andar depressa/devagar, andar passos de gigante/anão, andar como se fossem pesados/leves, ...).

Após esta série de exercícios, elas teriam de, ao som do apito, fazer de conta que estavam com calor/frio, contentes/tristes, a dormir/acordados, a rir/chorar, eram fortes/fracos....

Para o exercício seguinte foi distribuído um arco a cada criança e ao som do apito elas teriam que se colocar longe do arco/perto do arco, dentro do arco/fora do arco, à frente do arco/atrás do arco, à direita do arco/à esquerda...

De seguida, sentaram-se em círculo e escutaram a canção da Ana Malhoa “Pra Cima, Pra Baixo”. Depois, em pé, executaram as sequências dos nossos movimentos em sintonia com a música (para cima/para baixo, esquerda/direita, à frente/atrás).

Finalmente, fizemos o relaxamento, pedindo que se deitassem no chão e que respirassem de forma lenta e fizemos uma breve reflexão sobre a atividade.

### **Observações e potencialidades da atividade**

Julgámos que as situações de aprendizagem proporcionaram, tal como refere Condessa (2009:38), “um ambiente de aprendizagem de qualidade, imaginativo, criativo e favorável à estimulação das capacidades motoras, de interação e comunicação”, possibilitando a participação ativa de cada criança.

Tivemos também em conta que

Nos primeiros anos, o corpo e o movimento intervêm enquanto requisito necessário para desenvolver na criança a capacidade para: comunicar sensações, emoções, ideias e mensagens; conhecer a sua própria corporalidade e dominar estruturas espaço-temporais e relacionais; obter ganhos de controlo motor, autonomia, interacção em grupo, capacidade para realizar jogos (de movimento, simbólicos e dramáticos), sensibilidade estética e capacidade criadora” (Condessa, 2009:43).

A atividade proposta permitiu que fossem trabalhadas de forma integrada a Área da Expressão e da Comunicação: Domínios da Matemática e das Expressões Motora, Dramática e Musical em que se partiu do domínio da Expressão Motora, para chegar aos outros domínios, uma vez que o educador deve proporcionar experiências de aprendizagem que articulem “a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagens que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por

uma área ou domínio para chegar a todos os outros” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:50).

No Domínio da Matemática, através dos exercícios de orientação no espaço, para que reconhecessem algumas noções espaciais e topológicas (dentro/fora, longe/perto, em cima/em baixo, direita/esquerda, à frente/atrás...), pretendemos que desenvolvessem a capacidade de reconhecer noções com diferentes significados e a capacidade de especificar localizações e descrever relações espaciais.

No Domínio da Expressão Dramática, através dos exercícios em que teriam de expressar de forma não verbal sentimentos e sensações (triste/contente, calor/frio, rir/chorar, fortes/fracos...), pretendemos que desenvolvessem a capacidade de criar situações de comunicação não verbal.

No Domínio da Expressão Motora, através de todos os exercícios propostos, pretendemos que desenvolvessem a capacidade de controlar voluntariamente os seus movimentos e a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior.

No Domínio da Expressão Musical, através da sequência de movimentos que tinham de executar de acordo com a música, pretendemos que desenvolvessem a capacidade de coordenação e de ritmo.

Logo no início, quando lhes dissemos que a atividade iria ser no polivalente, as manifestações de alegria foram bastante evidentes (cf. Anexo V), pois tal como já foi referido na caracterização do grupo, essas crianças demonstravam uma predisposição para as atividades que requeriam algum tipo de atividade física.

Observámos que as crianças participaram ativamente, realizando os exercícios propostos (cf. anexo V). “O nível de empenho das crianças nos vários envolvimentos de prática motora da escola é o reflexo das opções de organização de situações de aprendizagem feitas pelo educador/professor” (Condessa, 2009:45).

Sempre que lhes pedíamos para se sentarem para que lhes explicássemos os exercícios, faziam-no, ficando atentas a escutar. Apenas a criança M1 mostrou, no início, alguma relutância em querer sentar-se. No entanto, depois de lhes explicarmos o porquê desta regra, dizendo-lhe que ela conseguia ficar mais atenta e concentrada se estivesse sentada e que era também uma forma de descansar para poder realizar melhor os exercícios que se seguiam, ela alterou o seu comportamento.

Também verificámos que a criança B2 por vezes ficava parada, levando mais tempo que os colegas a realizar a tarefa proposta. Assim procurámos ficar mais atentos,

ajudando-a sempre que vimos ela precisar, pois é essencial que o educador apoie cada criança para que consiga atingir níveis a que não chegaria sozinha e que a estimule para evitar desencorajamento e/ou diminuição da autoestima (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:50).

Tendo em conta que algumas crianças manifestaram uma certa curiosidade e vontade de experimentar diferentes habilidades com os arcos, apesar de não estar planificado, foi-lhes proposto que, no fim da atividade, explorassem exercícios livres com os arcos. Assim tivemos em consideração que, apesar de o educador ter um papel fundamental na escolha das atividades a desenvolver, é importante que sejam negociadas com o grupo outras propostas, que podem partir dos interesses das crianças ou do próprio educador (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:84).

Constatámos ainda, aquando da execução da sequência de exercícios em sintonia com a música e com os nossos movimentos que todas as crianças estavam bastante desinibidas e que inclusivamente três delas quiseram dançar para o resto da turma. Pensámos que o facto de terem sessões de Musicoterapia todas as semanas contribuiu para que desenvolvessem competências neste domínio.

## **2 – Prática Educativa no 1.º Ciclo**

O início deste estágio seguiu, digamos, os mesmos passos do estágio do pré-escolar, ou seja, primeiro foi feita a observação da turma, assim como a consulta de vários documentos disponibilizados pela escola e pela professora cooperante, como forma de conhecermos o contexto de intervenção, para depois se passar à fase de calendarização das nossas práticas e à definição dos conteúdos a abordar por cada um dos estagiários e das competências a desenvolver, para então começarmos a planificar as nossas intervenções.

No entanto, no que diz respeito à seleção dos temas/contéudos a abordar nas diferentes áreas, ao contrário do pré-escolar, em que tivemos alguma abertura para escolher e decidir nessa seleção, no 1.º ciclo os conteúdos a abordar nas diferentes áreas durante as nossas intervenções foram propostos pela orientadora cooperante, uma vez que já estavam planificados e não os questionámos aquando da realização do nosso Projeto formativo. A partir desses conteúdos, definimos as competências (foco e

associadas) preconizadas pelo Currículo Regional da Educação Básica e as atividades a desenvolver com os alunos de forma a atingirem as metas de aprendizagem desejadas.

Para as planificações, tivemos em consideração a turma e as características individuais dos alunos, assim como o Projeto Curricular de Turma, o Plano Anual de Atividades, as Planificações da escola para o 1.º Período das diferentes áreas disciplinares, o documento Organização Curricular e Programas, os novos Programas de Português e Matemática, o Referencial Área de Formação Pessoal e Social – Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania e o Currículo Regional da Educação Básica, sempre numa perspetiva de contribuir para o êxito das aprendizagens dos alunos, ou seja, “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Organização Curricular e Programas. 2004:13).

Procurámos articular as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, explorando um conjunto de atividades e de recursos didáticos, para que houvesse “diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos pudessem desenvolver competências essenciais e estruturadas” (Organização Curricular e Programas. 2004:17). Também procurámos envolver os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, fosse em grupo ou individualmente, para que tivessem um papel ativo neste processo, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das competências essenciais definidas no Currículo Regional da Educação Básica.

Neste sentido, a qualidade e a equidade da educação escolar são determinadas pelas possibilidades que o currículo proporciona a todos os alunos, na sua diversidade, para a realização de experiências de aprendizagem significativas e relevantes, que permitam, de uma forma integrada, o seu desenvolvimento progressivo a nível: (1) do conhecimento e valorização de si mesmos como pessoas; (2) do conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social e (3) da capacidade de participação responsável, crítica e colaborativa na vida social (Currículo Regional da Educação Básica, 2011:6).

Para proporcionarmos experiências de aprendizagem que permitissem desenvolver competências e manter o interesse e a motivação dos alunos, procurámos:

✓ Recorrer à visualização de powerpoints e de pequenos vídeos, captando a sua atenção, pois a utilização de materiais audiovisuais são um ótimo recurso para a

motivação dos alunos. Apesar das apresentações em Powerpoint terem levado, por vezes, muito tempo a estruturar e a construir, mesmo tendo muita prática, verificámos que o tempo gasto na sua elaboração foi compensador e que as vantagens na sua utilização foram enormes, sendo uma mais-valia nas nossas intervenções. O recurso audiovisual é visto

como recurso de dinamização do fazer pedagógico, por ser um instrumento de comunicação audiovisual que facilita a assimilação do conteúdo, considerando que a informação se efectiva envolvendo mais de um dos sentidos do aluno, ou seja, além de alcançar o sensorial, envolve também o afectivo, o que de certa forma, aproxima do quotidiano do educando e facilita o entendimento do conteúdo abordado” (Lisbôa et al. 2009:5859).

Para além disso, foi proporcionada a oportunidade de os alunos utilizarem os seus Magalhães como forma de pesquisa de informação, disponibilizada num Powerpoint, para a realização de uma atividade. A utilização dos computadores ajuda ao desenvolvimento de diversas competências. De acordo com o Referencial Área de Formação Pessoal e Social – Área Curricular não Disciplinar de Cidadania,

A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação é concebida no sentido destas se tornarem ferramentas pedagógicas de suporte às aprendizagens, na medida em que devem ser auxiliares da pesquisa, do tratamento e da divulgação de informação. Nesse sentido poderão ser utilizadas de forma significativa na estruturação de produtos finais e na divulgação de actividades ou de projectos” (2010:12).

✓ Recorrer a materiais manipuláveis para que concretizassem melhor as suas aprendizagens, ou seja, através de uma aprendizagem mais prática, os alunos fossem levados a explorar os diferentes materiais, a refletir, a questionar sobre o que observavam e a tirarem as suas próprias conclusões. Isto foi nomeadamente visível numa das aulas de Matemática em que o recurso a material manipulável ajudou na aprendizagem do conteúdo (cf. Anexo VI). “A aprendizagem da Matemática inclui vários recursos. Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo” (Programa de Matemática do Ensino Básico. 2007:9). A utilização de materiais manipuláveis auxilia o professor e os alunos

no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois são instrumentos que oferecem a oportunidade de se aprender ou desenvolver determinado conteúdo. Para além disso a utilização desses recursos materiais contribui para que haja maior motivação e estimulação por parte dos alunos e pode tornar as aulas mais alegres.

✓ Promover a interação/discussão para obterem conhecimento. Dessa forma e de acordo com o Referencial – Área de Formação Pessoal e Social – Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania (2010:12),

é necessário desencadear nos alunos um espírito crítico e as capacidades de analisar, opinar e decidir de forma fundamentada sobre as mais variadas questões/variados problemas do nosso mundo actual, tornando-os capazes de enfrentar situações da vida quotidiana pela interpretação das situações e pela tomada de decisões que possibilitem o êxito pessoal.

Embora em todas as aulas, sempre que possível se devam desenvolver atividades nesse sentido, as aulas de Cidadania foram as que mais se propiciaram ao desenvolvimento dessa competência nos alunos, pois os temas abordados e respetivos conteúdos apelavam ao debate e à reflexão para a ação. É importante realçar que é essencial promover o diálogo e a discussão de temáticas significativas, onde as crianças possam desenvolver as suas capacidades de saber dialogar, de pensar conscientemente e de tomar decisões principalmente em situações conflituantes do ponto de vista ético-moral. Pode-se dizer que são os valores que guiam todas as decisões que tomam. A melhor forma de ensiná-las será, portanto, proporcionar-lhes situações reais e fazer com que reflitam sobre as mesmas. Só assim as crianças desenvolverão atitudes coerentes com os valores que queremos que aprendam. “Se na escola criarmos condições para que os alunos reflitam sobre os seus próprios valores, então, estamos certos, isso implicará mudanças no seu comportamento” (Beltrão e Nascimento, 2000:54).

Uma das aulas em que isso foi possível, ou seja, em que partimos de uma situação real, para depois refletirmos, foi aquando da comemoração do dia do “Pão por Deus”. Nesta aula, e tal como nos outros anos, a turma fez a “Saquinha do Pão por Deus”. Assim cada criança trouxe um alimento colocou-o na respetiva “Saquinha”. Depois foi feito sorteio. Houve com os alunos um momento de diálogo, em que se falou da importância de se partilhar aquilo que temos e que sabemos que os outros precisam, para que eles percebessem o quanto é importante que cada um partilhe, quando

necessário, o que tem. Segundo o Referencial da Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular não Disciplinar de Cidadania (2010:3), pretende-se que os alunos “tenham o acesso a uma componente curricular orientada especificamente para o seu desenvolvimento pessoal e social e para a sua realização enquanto cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos, críticos, preocupados com os outros e participativos.”

✓ Desenvolver atividades de leitura e de pós-leitura, que foram também muito utilizadas principalmente nas áreas de Português, através dos textos para análise e compreensão, e de Estudo do Meio, através dos documentos que serviam de suporte à abordagem dos conteúdos, uma vez que o ato de ler implica compreender o que foi lido e extrair significado.

Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento” (Sim-Sim, 2007:51).

Efetivamente alguns alunos nem sempre reconheciam automaticamente as palavras, o que implicava que tivessem pouca precisão, rapidez e expressividade na leitura, fazendo com que por vezes não compreendessem o que estavam a ler, nem conseguissem perceber a mensagem que estava a ser transmitida.

A rapidez de leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva. Um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto” (Sim-Sim. 2007:9).

✓ Desenvolver atividades em grande grupo e em pequeno grupo, aquando de algumas atividades em que se apelou à cooperação, sobretudo nas atividades com jogos, de construção de cartazes e de produção e revisão de textos. “O grupo representa uma amostra da sociedade, e é através dele que nosso aluno deverá se preparar para viver coletivamente, contribuindo com suas experiências e se beneficiando com as de seus companheiros” (Sant’Anna e Menegolla, 1991:79). Neste aspeto, se houve alunos que

souberam trabalhar bem em grupo, outros houve que por vezes não tinham o comportamento mais adequado, demonstrando alguma insatisfação quando tinham de trabalhar com alguns colegas e querendo ficar com colegas que consideravam mais amigos. Sempre que esta situação se verificava intervínhamos, através do diálogo, no sentido de os sensibilizar para a importância de saberem trabalhar em grupo, independentemente da sua constituição e para que compreendessem que cooperar com outros em tarefas e projetos comuns é um dos requisitos fundamentais para se viver em sociedade, indo ao encontro do que defende o Referencial – Área de Formação Pessoal e Social – Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania (2010:4), nomeadamente

o desenvolvimento relacional, consubstanciado no encontro com as necessidades e os desejos de outros actores que partilhem o mesmo espaço social, na tentativa de se encontrar, com base no respeito pela diferença, o que de comum pode estruturar uma convivência pacífica e de benefício mútuo.

✓ Recorrer a atividades de escrita (produção de texto) que foram apontadas como sendo uma das necessidades da turma, por os alunos evidenciarem vocabulário reduzido e pobre, pouca sequência lógica de ideias e dificuldade em redigir textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação, caso que mereceu maior atenção durante as nossas intervenções. Assim foram propostas várias atividades de escrita de textos em que procurámos que os alunos escrevessem textos com sentido e a refletir sobre a sua própria escrita, trabalhando as várias etapas, como a planificação da produção de textos em que se pretende “estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.” (Barbeiro e Pereira, 2007:18), a textualização que “é dedicada à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (Barbeiro e Pereira. 2007:18) e a revisão que se processa “através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro e Pereira. 2007:19). Na etapa da revisão do texto, uma das estratégias a utilizar foi agrupar os alunos em duplas, o que transporta para o trabalho cooperativo, uma vez que “os resultados alcançados em alguns estudos que se debruçam sobre a aprendizagem da escrita em cooperação levam a considerar que a evolução dos

processos individuais de revisão textual, por exemplo, beneficia da evolução dos comentários dos colegas da turma” (Pereira. 2003:9).

✓ Desenvolver o raciocínio matemático e a explicitação dos procedimentos e resultados obtidos. Neste sentido procurou-se estimular os alunos para que fizessem a revisão do que faziam e explicassem como chegaram ao resultado final.

Os alunos devem ser encorajados a apresentar à turma as suas resoluções e a explicar porque acham que fazem sentido. Isto pressupõe que o professor os incentive a dar atenção à última fase do modelo de resolução de problemas proposto por Polya – avaliar os resultados – de modo a analisarem a sua razoabilidade no contexto do problema” (Boavida et al, 2008:33).

Para que desenvolvessem capacidades de descobrir estratégias de cálculo na aplicação do cálculo mental e na resolução de problemas, foi necessário trabalhar problemas simples e aos poucos ir apresentando problemas mais complexos, valorizando a forma como os alunos resolveram o problema e auxiliando a organização do pensamento. Outra estratégia foi a exploração conjunta do enunciado, numa primeira fase, pois os alunos, antes de mais, têm que saber compreender e interpretar o próprio problema, ou seja, o enunciado, para então, numa segunda fase, o tentarem resolver individualmente, embora também o pudessem resolver em pequeno grupo.

✓ Aprofundar a aprendizagem através do jogo, uma vez que os jogos, quando bem elaborados e explorados, são com certeza, recursos riquíssimos para desenvolver conhecimentos e habilidades e facilitam o processo de ensino-aprendizagem pelo facto de serem, regra geral interessantes, desafiantes e darem prazer aos alunos. Estes aprendem melhor quando gostam daquilo que estão a fazer. Efetivamente pudemos observar que quando lhes propúnhamos atividades com jogos demonstravam um grande interesse e motivação, o que vai ao encontro do que temos lido sobre o assunto, como se poderá ver aquando da análise de algumas atividades em que utilizámos o jogo como recurso.

O jogo pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais

abstractas. Os estudos de investigação têm demonstrado que a percentagem de crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objectivos pedagógicos perseguidos. (Azevedo, Vander Kooij & Neto, 1997; Christie, 1997, 1995; Pessanha, 1997; Vukelich, 1991; Smillansky, 1968, cit. em Neto. 2009:24).

Relativamente aos alunos que se encontravam a desenvolver competências correspondentes aos níveis II e III, procurámos fazer as adaptações necessárias em algumas das atividades que lhes propusemos, como se pode verificar no anexo III, referente a uma planificação, dando-lhes um apoio mais individualizado e uma atenção especial através de uma maior orientação, acompanhamento e *feedbacks* positivos, de modo a realizarem, com êxito, as tarefas propostas. Gostavam de realizar as mesmas atividades da turma, pelo que era importante integrá-los nessas atividades. Julgámos que o facto de lhes permitirmos que fizessem, em algumas das experiências de aprendizagem propostas, o mesmo que os colegas, funcionava como um estímulo. Inclusivamente o aluno P costumava gostar de mostrar o que estava a fazer, à espera de lhe ser dado algum elogio. Aliás a verdadeira integração desses alunos só será possível se perceberem que os vemos e tratamos como os outros alunos. Pensamos que é importante que esses alunos procurem, sempre que possível, trabalhar de forma igual aos restantes alunos e que partilhem dos mesmos objetivos, o que irá contribuir para o seu maior desenvolvimento e melhor socialização, não esquecendo, que a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos. E tal como referem Bramão e Azevedo (1998:79), temos que “acreditar nas potencialidades do ser humano e dar a todos os educandos oportunidades de serem iguais na diferença”.

Nas áreas das Expressões, proporcionámos-lhes experiências de aprendizagem iguais às da restante turma, pois não manifestavam dificuldades. Inclusivamente na Expressão e Educação Físico Motora demonstravam grande facilidade na aquisição das aprendizagens.

Procurámos assim dispor de meios e competências que nos possibilitassem agir eficazmente nas diversas situações que nos iam surgindo durante as nossas práticas letivas, pois “O «bom» professor é assim aquele que sabe captar todas as componentes da situação em que está implicado com os alunos, e encontrar a atitude da resposta mais adequada” (Postic, 1979:13).

## **Capítulo IV – Práticas Educativas e Jogo como Instrumento de Aprendizagem no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Neste capítulo iremos abordar as Práticas Educativas Supervisionadas I e II e explorar de forma mais incisiva o jogo como recurso de aprendizagem, uma vez que, no decorrer das ações educativas procurámos debruçar-nos sobre a forma como a aprendizagem se fazia através do jogo, evidenciando a importância do jogo, do lúdico e do brincar, quer na aquisição de novas aprendizagens, quer na sua consolidação, quer ainda como um factor de motivação para a aprendizagem.

Assim, pretendemos durante a implementação das atividades com jogos explorar situações de jogo em diferentes áreas do currículo e entender as potencialidades do jogo, quando utilizado como instrumento de aprendizagem, ou seja, entender o seu contributo para o desenvolvimento de determinadas competências.

Porém, antes teceremos algumas considerações gerais sobre o jogo, evidenciando a sua importância no processo de aprendizagem das crianças.

### **1 – Algumas considerações sobre jogo e brincadeira**

“Se bem que a criança não seja apenas «um ser que brinca», as actividades lúdicas interessam a todos os domínios do comportamento infantil” (Bartolomeis, 1968:78)

“O comportamento lúdico tem uma dimensão ancestral independente da cultura ou da situação geográfica.” (Neto, 2009:19)

O jogo assim como a brincadeira são atividades lúdicas que fazem parte de todas as sociedades e são essencialmente as atividades preferidas das crianças, às quais elas aderem com muita facilidade e entusiasmo. Daí que, e de acordo com Neto (2009:20), seja fundamental que a criança brinque em casa, na escola ou na rua, pois é um investimento garantido de saúde física e mental na vida adulta, e invista muito tempo de

jogo na infância, por este ser uma ferramenta de aprendizagem e adaptação a situações inesperadas e imprevisíveis, tanto de natureza motora, como social e emocional.

De acordo com Friedmann (2002, cit. em Moreira, 2004:61), a brincadeira é uma atividade não estruturada e está associada a comportamentos espontâneos, em que as crianças decidem as suas brincadeiras e utilizam de uma maneira geral brinquedos, enquanto o jogo é visto como uma brincadeira, com objetos ou não, em que são utilizadas regras e onde as crianças normalmente interagem com os outros. As brincadeiras são então as atividades espontâneas e o jogo atividades tendencialmente estruturadas, pautadas e metódicas. No entanto, ambas fazem parte do dia a dia das crianças e constituem formas dominantes da atividade infantil, desempenhando um importante papel quer na vertente lúdica, quer na vertente educativa e devendo ser vistas como atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Condessa (2009:44) refere que “As brincadeiras das crianças evoluem desde os movimentos mais espontâneos, em que as crianças expressam sensações ou emoções (...); aos movimentos mais organizados, em que as crianças seguem normas e regras”.

Como a brincadeira é espontânea e surge quase por instinto, então ela é anterior ao jogo. “Podemos dizer que antes de aprender a jogar as crianças começam a brincar e que a ideia de brincar parece incluir a ideia de jogar” (Moreira, 2004:62). E como refere Bishop (1991:44, cit. em Moreira, 2004:62) “...a noção de ‘jogo’ é mais restrita que a de ‘brincar’”.

Também Rixon (1981, cit. em Barbeiro, 1998:12) partilha da mesma opinião considerando que “um jogo consiste em brincar segundo determinadas regras”. Para exemplificar a sua perspectiva o mesmo autor refere que “andar pelo parque aos pontapés numa bola constitui uma brincadeira – adicionando-se regras de como e onde se pode pontapear a bola e introduzindo objectivos precisos para os pontapés (como, por exemplo, fazer a bola entrar no espaço de uma baliza delimitada por dois postes e uma trave) transforma-se essa actividade num jogo” (Rixon, 1981, cit. em Barbeiro, 1998:13).

Uma das características do jogo e que é comum às várias definições de jogo é a existência de regras, pois “as regras têm como finalidade organizar algo que, de outro modo, entregue apenas ao acaso, constituiria o caos” (Barbeiro, 1998:12). No entanto, tal como refere Rino (2004:18), o jogo pode possuir também o elemento acaso ou sorte, havendo jogos onde apenas o acaso interfere, como no jogo do “Bingo” e da “Lotaria”.

Outros jogos dependem do acaso e das opções que o jogador tomar, que são os jogos combinados, como os jogos de cartas, em que o acaso apenas se verifica quando o jogador recebe as cartas, dependendo o resultado das estratégias a adotar pelo jogador. Outros ainda são os deterministas, que seguem apenas uma sequência lógica, ou seja, dependem apenas das estratégias a adotar pelos jogadores, como o jogo do xadrez.

Sendo o jogo regido por regras, implica que tem de haver por parte das crianças a aprendizagem dessas regras. Para que haja essa aprendizagem é necessário que elas procurem não só compreender como ainda aceitar essas regras. Ora, para se viver em sociedade é essencial que as crianças aprendam a compreender e aceitar regras, daí que o jogo desempenhe um papel de extrema importância, contribuindo assim para a socialização. Dessa forma “o jogo de regras parece ser um meio privilegiado para a evolução da criança ao mostrar-lhe a limitação imposta pelas regras, mas por ela livremente aceite, e a necessidade de se descentrar, mas também de forma livremente aceite” (Rino, 2004:22). Também quando as crianças procuram compreender as regras do jogo, podemos dizer que estão mentalmente ativas, sobretudo quando se esforçam por arranjar estratégias que as levam a ganhar o jogo. Podemos ainda pressupor que quando uma criança “consegue empenhar-se no jogo durante bastante tempo seguido certamente está a desenvolver uma actividade educativa, isto é, satisfaz exigências fundamentais e emprega instrumentos intelectuais” (Bartolomeis, 1976:84).

Há ainda outras características atribuídas aos jogos, como refere Barbeiro (1998:15-16):

- ✓ A existência de competição, que se caracteriza pela tentativa de ultrapassar o(os) parceiro(s), uma marca anterior própria ou alheia, a natureza ou o acaso.
- ✓ A existência de objetivos, uma vez que para que exista competição é necessário que se definem objetivos, de acordo com as regras do jogo, para que se procurem alcançar esses objetivos e se encontre o vencedor.
- ✓ A existência de empenhamento, que se caracteriza por um esforço no sentido de procurar atingir os objetivos do jogo e um bom resultado.
- ✓ A existência de um termo, pois o jogo geralmente tem definido nas suas regras um ponto que determina o fim do jogo, quer por se terem atingido os objetivos, quer por ter decorrido determinado período de tempo.

✓ A existência de autonomia, pelo facto do jogo possuir regras e se desenrolar num tempo e num espaço próprios e delimitados.

✓ A existência de rutura, em virtude de não existir solução de continuidade entre dois jogos.

Segundo Friedmann (2002:71-72, cit. em Moreira, 2004:86), existem alguns itens que podem ser analisados e observados no jogo:

✓ Atividades cognitivas (raciocínio, argumentação, etc.).

✓ Evidências de comportamento social (cooperação, conflito, integração, etc.).

✓ Grau de interesse, motivação, satisfação, tensão aparente durante o jogo (emoções, afetividade).

✓ Valores e ideias que possam estar envolvidos.

✓ Atividades físicas e psicomotoras exigidas.

✓ Verbalização e linguagem que acompanham o jogo.

✓ Grau de iniciativa, criatividade, autonomia e criticidade, que o jogo propicia à criança.

O conceito de jogo varia consoante os vários autores. Segundo Friedmann (2002, cit. em Moreira, 2004:63), o jogo pode ser interpretado e analisado sobre diferentes perspetivas, consoante o objetivo do seu estudo, podendo ser antropológico, sociológico, psicológico, folclórico e/ou educacional. Quando o objetivo do estudo é educacional, procura ver os contributos do jogo para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, podemos verificar que a definição de jogo varia consoante a perspetiva de análise.

Numa perspetiva educacional, e tendo em conta os objetivos da sua utilização, temos os jogos considerados didáticos. Com estes jogos definem-se objetivos e competências que se pretendem desenvolver nas crianças nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, tendo por vezes em conta os conteúdos curriculares. Estes jogos são elaborados com uma dupla função, a lúdica, pois a criança sente prazer e diverte-se ao jogar e a educativa, uma vez que tem por objetivo ensinar algo, seja a aquisição de conhecimentos, seja o desenvolvimento de determinadas competências.

Segundo Bartolomeis (1968), quando se descobriu que o jogo tinha um significado sério e verdadeiro para as crianças, que elas conseguiam estar sérias,

empenhadas e concentradas durante a sua realização, não servindo só de divertimento e passatempo, começou-se a dar um grande significado à verdadeira função do jogo e a perceber o seu verdadeiro potencial nos vários domínios do desenvolvimento. Passou-se então a compreender, e segundo Barbeiro (1998), que na dicotomia jogo/trabalho poderia haver complementaridade, pois o jogo não anula a obrigação escolar, assim como a obrigação escolar não anula o papel específico do jogo. Dessa forma não se estaria a negar à criança o direito de brincar e de aprender.

A brincadeira e o jogo são valores contemplados na Declaração dos Direitos da Criança, Princípio 7º, que diz que a criança deve ter direito à educação, que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade, assim como à plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, orientadas para os mesmos objetivos da educação.

Consoante as suas características, podem-se definir vários tipos de jogos. Roger Caillois (1955, cit. em Moreira, 2004:64) agrupa-os segundo quatro categorias:

- ✓ **Jogos de competição**, que envolvem a competição ou o desafio, em que os jogadores estão bem informados sobre a situação do jogo em cada momento e em que os participantes têm por objetivo mostrar as suas capacidades, para que sejam reconhecidas no resultado do jogo.
- ✓ **Jogos de sorte**, em que o resultado do jogo depende da sorte e do acaso, sendo o jogador passivo.
- ✓ **Jogos de mímica ou de “fazer de conta”**, em que os participantes fingem ser coisas que não são na realidade, sendo a mímica, a teatralidade e o disfarce elementos essenciais para o seu sucesso.
- ✓ **Jogos que “assentam na procura da vertigem”**, em que o objetivo é a criação momentânea de sensações de pânico e vertigem.

Independentemente do tipo de jogo, cada um pode desempenhar, como referido anteriormente, um papel importante no desenvolvimento da criança. “A importância do jogo para o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças vem sendo enfatizada, há várias décadas, por correntes teóricas de vários domínios da ciência, com especial destaque para a psicologia e a pedagogia” (Leite e Rodrigues, 2001:29), daí que são muitas as obras que existem cuja temática é o jogo. Essas obras trouxeram diversidade e informações e foram um grande contributo para atribuímos verdadeiro

valor ao jogo, pois têm-se debruçado sobre a importância do brincar e do jogar, defendendo, por exemplo, que “o jogo tem um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto a nível de integração como da interacção social” (Moreira, 2004:63).

## **2 – O jogo como instrumento de aprendizagem**

O recurso ao jogo como ferramenta pedagógica tem a ver com o facto de ele ser facilitador do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e fazer parte integrante da vida da criança, sendo uma atividade lúdica fundamental na infância.

“Algumas características do jogo evidenciam as suas qualidades educativas e potenciam a sua utilização num processo de aprendizagem” (Rino, 2004:21). Assim, o jogo deve ser considerado como um importante meio educacional, ou seja, a sua utilização como recurso de aprendizagem e como forma de enriquecimento da prática educativa deve ser tida em conta, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança nos domínios cognitivo, afetivo, social e psicomotor.

A utilização de jogos possibilita também uma reestruturação do modo de relacionamento entre a criança e o educador/professor, pois sendo a escola “o local onde se pretende transmitir a educação, esta tem revelado dificuldade em se relacionar e comunicar com as crianças” (Pessanha, 2001:46). A escola deve assim proporcionar um ambiente afetivo, essencial para que as crianças se sintam bem na escola. “Algumas experiências pedagógicas têm demonstrado a importância da correcta relação entre professor e aluno. O professor que tenha um relacionamento positivo com o aluno está mais consciente das capacidades deste e pode explorar melhor as suas potencialidades.” (Pessanha, 2001:24)

O jogo, como instrumento de apoio do educador/professor, pode ser utilizado também como forma de motivação para a aprendizagem. “A motivação é fator decisivo no processo da aprendizagem e não poderá haver, por parte do professor, direção da aprendizagem se o aluno não estiver motivado, se não estiver disposto a despender esforços” (Nérici,1976:200). O jogo, pelo seu carácter lúdico, pelo prazer e alegria que possibilita faz com que as crianças se envolvam mais nas tarefas que lhes são propostas.

Geralmente, quando são propostas atividades com jogos, os alunos reagem de forma positiva, demonstrando interesse, alegria, prazer e maior envolvimento durante o

desenvolvimento da atividade, pois, “A magia do jogo percorre todas as idades com situações e significados diferentes” (Neto, 2009:19). No entanto o professor deve ter a preocupação de fazer uma escolha criteriosa do jogo que pretende implementar, definir objetivos precisos e “ter um papel orientador e desafiador, começando por apresentar claramente as regras do jogo, exemplificando-as no princípio, ou mesmo jogando, para que, quando as crianças forem capazes de jogar sozinhas, possa colocar progressivamente questões mais complexas” (Moreira, 2004:86).

Também Barbeiro (1998:28) refere, ao parafrasear Rixon (1981), que

o professor que oferece mais garantias quanto à utilização dos jogos na aula não é aquele que possui uma longa lista de jogos na cabeça, mas alguém que reflectiu acerca deles, que conhece os seus ingredientes e de que modo podem ser alterados para darem origem a diferentes actividades e desenvolverem novas capacidades nos participantes.

O jogo pode ser um auxiliar do professor na sua ação educativa, sendo várias as suas vantagens, como por exemplo:

- ✓ Permite que o ritmo de cada aluno seja respeitado mais naturalmente.
- ✓ Contribui para que o aluno encare o erro de uma forma mais positiva e natural.
- ✓ Permite que os alunos sintam que podem ter sucesso.
- ✓ Favorece naturalmente a interação entre alunos. (Lopes et al, 1990:23, cit. em Moreira, 2004:84)

Aos educadores/professores cabe o papel de procurarem ver as diversas potencialidades do jogo, de os adaptarem se necessário às características das crianças e aos objetivos a que se propõem e estarem cientes de que o jogo que vão implementar nas suas práticas educativas permite o desenvolvimento de diversas competências.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:18) referem a importância do lúdico na aquisição de muitas competências:

Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionalistas” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas

aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001:68) também refere a importância de todos os alunos viverem diversas experiências de aprendizagem, sendo o jogo uma delas.

O jogo é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. Os jogos de equipa podem ainda favorecer o trabalho cooperativo. A prática de jogos, em particular dos jogos de estratégia, de observação e de memorização, contribui de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social.

Acreditando nas potencialidades do jogo, pois “Ao longo do tempo (maturação, crescimento e aprendizagem), a criança vai desenvolvendo múltiplas capacidades adaptativas através do jogo, que serão decisivas no sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais, entre outras” (Neto, 2009:20), procurámos, assim, aquando de algumas das nossas intervenções, recorrer ao jogo como instrumento de aprendizagem.

### **3 – Análise de atividades do Pré-escolar em que o jogo foi utilizado como instrumento de aprendizagem**

#### **Jogo do Bingo – Atividade realizada no dia 10 de maio de 2011**

##### **Descrição da atividade**

Para a realização da atividade as crianças sentaram-se nas mesas de trabalho, onde foi distribuído a cada criança um cartão com seis imagens de partes do corpo humano e respetivo nome em letra de imprensa minúscula (Figura 7). Foram feitos apenas seis cartões diferentes para que, quando fossem distribuídos pelas crianças, três tivessem cartões iguais, o que faria com que à maneira que iam fazendo “Bingo” (terminassem o preenchimento do cartão), fossem em grupos de três, evitando assim que houvesse só um vencedor e que não houvesse muito tempo de espera entre o primeiro grupo a terminar e o último.

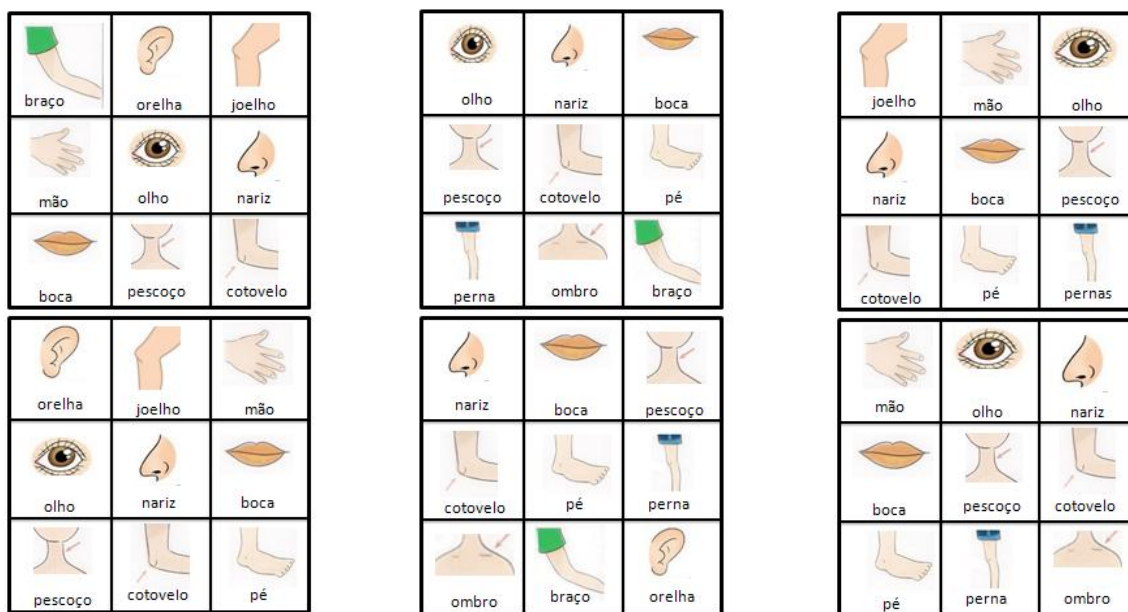


Figura 7 – Cartões utilizados no Jogo do Bingo

Depois, dentro de uma caixa estavam cartões só com o nome da parte do corpo humano (Figura 8), que eram tirados à sorte. O objetivo consistia em as crianças olharem para a palavra e, através do reconhecimento global da palavra e olhando para a imagem, identificarem a parte do corpo correspondente para assinalarem no seu cartão. Quando tinham o seu cartão completo levantavam o dedo e diziam “Bingo”.

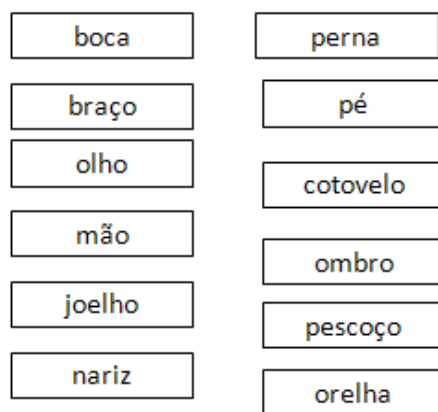


Figura 8 – Cartões que estavam dentro de uma caixa para serem tirados à sorte.

### Observações e potencialidades do jogo utilizado

O “Jogo do Bingo”, de acordo com Rino (2004:18), enquadra-se nos jogos de sorte, pois o resultado do jogo depende da sorte e do acaso. No entanto, estava implícita a competição, pois o objetivo das crianças eram terminarem primeiro do que as outras de preencher o seu cartão.

Permitiu que fossem trabalhadas de forma integrada a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Expressão e da Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Na Área do Conhecimento do Mundo, pretendemos que as crianças desenvolvessem a capacidade de tomada de consciência do seu corpo, uma vez que desde que nascem que as crianças vão progressivamente descobrindo e conhecendo o seu corpo, pois ele “constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:58).

Na área da Expressão e da Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pretendemos proporcionar experiências de aprendizagem que desenvolvessem a emergência da leitura, que “é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com a da emergência das competências de escrita” (Mata, 2008:66). Julgamos que esta atividade de jogo contribuiu para o desenvolvimento da consciência de palavra e da capacidade de identificarem palavras globalmente, que é um passo importante no desenvolvimento da emergência da leitura e na percepção de que a escrita é uma representação da língua oral. E tal como refere Mata (2008:64) o reconhecimento global das palavras “Permite também que se sintam competentes enquanto leitores e incentiva a identificação de novas palavras e o desenvolvimento de um vocabulário visual alargado”.

Observámos que as crianças demonstraram um grande interesse e motivação (cf. anexo VII e VIII). Estavam atentas aquando da explicação das regras e questionavam quando não percebiam. Mesmo quando o primeiro grupo de crianças terminou o preenchimento dos seus cartões, as restantes continuarem com a mesma vontade, para também conseguirem ter o cartão todo preenchido. Quando todos terminaram o preenchimento dos cartões, a alegria era evidente nos seus rostos. A criança M2 disse: “Foi tão fácil, quem me dera fazer esse jogo todos os dias”. A criança S2 disse: “é mesmo e conseguimos todos preencher o nosso cartão”. A criança L disse: “viva, ganhámos todos” (batendo palmas).

Não devemos esquecer que a alegria, tal como refere Xares (1992, cit. em Leite & Rodrigues, 2001:33) “representa um objetivo educativo que não podemos ignorar tendo em conta de que uma das finalidade que deverá estar presente em todo o projecto educativo, em qualquer idade, é o de formar pessoas felizes”.

Constatámos ainda, através da atividade que foi realizada a seguir, em que cada criança voltou a receber um cartão com as seis imagens do corpo humano e respetivo nome e vários cartões pequenos com essas palavras, para que as colassem por cima da palavra igual, que a maioria das crianças conseguiu fazer o reconhecimento global das palavras (Anexo IX), e que apenas seis delas ainda estão em processo de aquisição, tendo sido necessário dar-lhes um apoio. Temos de ter presente que é fundamental “permitir à criança avançar de acordo com o seu ritmo, amadurecer, actuar e aprender, tendo à sua disposição todo o tempo que lhe for necessário” (Bartolomeis, 1968:226), pois temos de ter em conta as diferenças individuais das crianças.

Outro aspeto a salientar foi o facto de, aquando da saída para o almoço, o encarregado de educação da criança L1 a ter questionado sobre como tinha decorrido a manhã e ela ter respondido que tinha sido muito divertida, pois tinha estado a fazer o Jogo do Bingo. Isto demonstra que, apesar do jogo ter sido utilizado essencialmente com um objetivo educativo, nomeadamente o desenvolvimento de competências linguísticas, a criança entendeu como uma atividade lúdica e não como uma atividade de aprendizagem. Assim se depreende o jogo cumpriu as duas funções: a lúdica e a educativa. E como refere Pessanha (2001:51), “será legítimo defender que, pelo menos nas primeiras fases do ensino, o papel da atividade lúdica deva ser valorizado, podendo coexistir com o prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências”.

### **Jogo “Flutua ou não flutua?” – Atividade realizada no dia 23 de maio de 2011**

#### **Descrição da atividade**

Para a realização da atividade as crianças sentaram-se nas mesas de trabalho e foi-lhes proposto que adivinhassem, de um conjunto de objetos, os que flutuavam ou não flutuavam. Para isso cada uma recebeu dois cartões, um que dizia “flutua” e outro que dizia “não flutua” (Figura 10).



Figura 9 – Cartões que cada criança possuía de modo a mostrar a sua previsão

De seguida mostrámos um objeto e perguntámos o que achavam, se flutuava ou não flutuava e cada uma levantou o cartão que pensava estar certo. Depois o objeto foi

colocado no recipiente com água e quem acertou recebeu um ponto (uma tampa de plástico), sendo feito o registo numa tabela (Figura 11). No fim contaram quantas tampas de plástico tinham para verem quem acertou mais vezes. De seguida, cada uma registou numa tabela (Figura 12) o número de tampas que conseguiu, de forma a terem uma melhor perceção de quem ganhou.

Tabela de registo de observações

objectos	flutua	não flutua
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
		X
		X
	X	
		X

Figura 10 – Tabela de registo de observação do comportamento dos objetos.

Nomes	Número de tampas
Ana	10
Beatriz	5
Bruno	6
Daniel	5
Érica	4
Francisco	8
Henrique	6
Inês	9
Joana	3
João	4
Laura	5
Leandro	7
Maria João	7
Mariana Amaral	7
Mariana Duarte	8
Mariana Pereira	8
Serena	
Sofia	8
Tatiana	5
Tomás	5

Figura 11 – Tabela de registo do número de tampas conseguidas por cada criança

### Observações e potencialidades do jogo utilizado

A atividade proposta utilizou como recurso o jogo, a que intitulamos “Flutua ou não flutua?”. Este jogo, apoiando-nos em Rino (2004:18), enquadra-se nos jogos deterministas, pois o resultado do jogo era previsto, pois seguia uma sequência lógica e dependia exclusivamente das opções da criança. A competição também era uma característica desse jogo pois o objetivo era ver quem conseguia ter mais tampas para assim ganhar o jogo.

Permitiu que fossem trabalhadas de forma integrada a Área da Expressão e da Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo.

Na Área do Conhecimento do Mundo, propusemos desenvolver nas crianças a curiosidade e o desejo pelo saber e pela experimentação, despertando as crianças para o ensino das ciências, pois as crianças “devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pelo mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (Martins, et al, 2009:12). Assim o jogo possibilitou o desenvolvimento de competências relativamente à capacidade de prever e de observar o comportamento de vários objetos dentro de água. Quando lhes foi pedido que previssem o que iria acontecer com cada um dos objetos que lhes mostrávamos, quando o deitávamos dentro de um recipiente com água, tivemos em conta que é importante “o(a) educador(a) estar atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem.” (Martins, et al, 2009:19).

Na Área da Expressão e da Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi possível desenvolver a emergência da leitura, através do reconhecimento dos termos ‘flutua’ e ‘não flutua’, ou seja reconhecimento global da palavra. “O desenvolvimento de um vocabulário visual cada vez mais extenso é um elemento importante no desenvolvimento desta competência” (Mata, 2008:83). Assim ao tomarem conhecimento dos termos ‘flutua’ e ‘não flutua’ permitiu-lhes o alargamento desse “vocabulário visual”.

Na Área da Expressão e da Comunicação: Domínio da Matemática pretendemos que as crianças desenvolvessem a capacidade de analisar, organizar e representar dados, através do registo, numa tabela (Figura 11), do número de tampas que cada uma tinha conseguido. Este tipo de tarefas “que promovam a classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (Castro e Rodrigues, 2008:59).

Através do recurso a este jogo, em que um dos objetivos, como já foi referido, era as crianças utilizarem os respetivos termos “flutua” e “não flutua” de acordo com aquilo que achavam que ia acontecer com os objetos, todas as crianças conseguiram fazer o reconhecimento global das palavras (anexo X e XI). Algumas crianças utilizaram como estratégia para os diferenciar, o facto de ‘flutua’ ter só uma palavra e

‘não flutua’ ter duas, outras porque um termo começava pela letra “f” e o outro pela letra “n”.

Foi possível também, aquando da contagem de tampas que as crianças recebiam, relativamente às previsões dos comportamentos dos objetos, ver que todas as crianças, exceto a criança T1 (criança com NEE), que apenas consegue contar até cinco e ainda não identifica os números, conseguiram fazer a leitura da tabela de registo do número de previsões certas de cada criança, dizendo com facilidade qual a criança que tinha ganho o jogo, ou seja, acertado mais vezes, o que demonstra que já possuem um conhecimento do número relativamente à representação e comparação de quantidades.

Durante o jogo verificámos que as crianças ficavam muito curiosos em ver se o objeto flutuava ou não, uma vez que se acertassem recebiam uma tampa, sendo assim um desafio para elas, ganhando a que tivesse mais tampas. Apenas a criança J não aceitou bem o facto de ter sido a criança que acertou menos vezes, tendo até ficado amuada, mas penso que também é importante as crianças saberem lidar com as suas frustrações e perceberem que nem sempre se pode ganhar. Assim, “é necessário que a criança aprenda a enfrentar estas situações de competição «armada» de um pensamento crítico que lhe permita transformar estas situações em experiências de interacção positivas ou, pelo menos, não negativas nem para si própria nem para os outros” (Leite e Rodrigues, 2001:50).

Contudo, esta postura alterou-se um pouco depois da intervenção da criança S2 quando fez referência ao facto de que o importante no jogo era o divertimento e de que ela também não estava a ganhar. Efetivamente é essencial incutir nas crianças a ideia que também se pode “apenas jogar pelo prazer que isso representa, sabendo que é necessário obedecer a algumas regras” (Leite e Rodrigues, 2001:34).

Nesse jogo, para que a criança T1 (criança com NEE) tivesse um papel mais ativo pedimos-lhes que fosse a ajudante durante a realização dos experimentos e assim enquanto as crianças faziam a previsão do comportamento dos objetos, utilizando os cartões “flutua” e “não flutua”, era a criança T1 quem escolhia o objeto e o colocava na água. A sua satisfação foi muito evidente durante toda a atividade e compreendeu muito bem as instruções que lhe dávamos, pegando primeiro no objeto e esperando até que todas as outras crianças fizessem a sua previsão relativamente ao facto de o objeto afundar ou não afundar e só depois introduzia o objeto na água, observando sempre o que acontecia ao objeto. Inclusivamente uma das vezes, quando a criança H fez o

comentário de que a garrafa de água afundava se lhe tirássemos a tampa, ela tomou logo a iniciativa de tirar a tampa da garrafa, o que demonstra que estava atenta ao que se estava a fazer. Notou-se um grande empenhamento de todas as crianças (cf. anexo XII).

No fim da atividade, quando questionámos as crianças se tinham gostado elas responderam em coro: “sim”, tendo a criança H referido: “quando chegar a casa vou fazer também essa experiência em casa com os meus pais e vou ver se eles conseguem adivinhar também o que acontece”, a criança B respondeu: “Eu também vou fazer com os meus pais” e a criança D dito: “Eu vou perguntar às minhas irmãs se querem fazer”. Pensamos assim que o jogo proporcionou experiências de aprendizagem significativas.

#### **4 – Análise de atividades do 1º Ciclo em que o jogo foi utilizado como instrumento de aprendizagem**

##### **Jogo Aritmético – Atividade realizada no dia 12 de dezembro de 2011**

##### **Descrição da atividade**

Para a realização da atividade os alunos foram agrupados dois a dois, onde foi distribuído a cada grupo um cartão e três dados. Cada aluno possuía também uma folha, onde ia registando as várias opções de cálculo, de forma a selecionar a mais adequada (Figura 12).

Cada aluno, na sua vez, lançava os três dados em simultâneo, devendo gerir a sua jogada, pela combinação dos pontos obtidos nos três dados através de somas e/ou produtos, optando pelo resultado que lhe permitisse capturar a figura disponível mais favorável (isto é, com o maior valor possível em euros). Pintava essa figura com a sua cor, para assinalar que lhe pertencia.

Ganhava o aluno que obtivesse a maior quantia em euros, quando o cartão estivesse com todas as figuras pintadas (capturadas) ou no fim de um número fixado de jogadas.

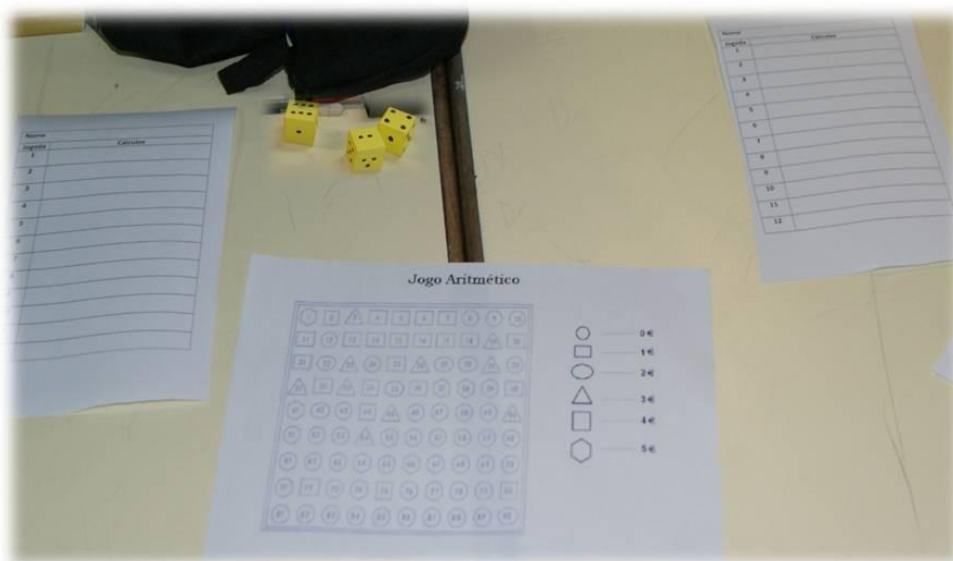


Figura 12 – Cartão do jogo aritmético e folhas para registo dos cálculos

### **Observações e potencialidades do jogo utilizado**

A atividade proposta utilizou como recurso o “Jogo Aritmético”. Este jogo, considerando a classificação de Rino (2004:18), enquadra-se nos jogos combinados, pois o resultado do jogo dependia do acaso e das opções do jogador, ou seja, o acaso verificava-se apenas quando o aluno lançava os dados, mas o resultado do jogo dependia depois das opções e estratégias a adotar pelos alunos. A competição também era uma característica desse jogo pois o objetivo era ver quem conseguia obter o maior valor em euros.

Este jogo permitiu trabalhar a Área da Matemática e o tema Números e Operações, que “tem por base três ideias fundamentais: promover a compreensão dos números e operações, desenvolver o sentido de número e desenvolver a fluência de cálculo” (Ministério da Educação, Programa de Matemática, 2007:7).

Proporcionou também aos alunos experiências de aprendizagem onde eles fossem capazes de:

- ✓ Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as operações da multiplicação e adição.
- ✓ Memorizar as tabuadas.
- ✓ Compreender os efeitos das operações sobre os números.
- ✓ Desenvolver a destreza e a fluência de cálculo.
- ✓ Formular e testar conjecturas relativas a situações matemáticas simples.

A valorização do cálculo mental é uma das orientações metodológicas que assumem um papel importante no programa de Matemática, devendo ser desenvolvido desde o início do 1.º ciclo, através de situações diversas.

O cálculo mental caracteriza-se por: (i) trabalhar com números e não com algarismos; (ii) usar as propriedades das operações e as relações entre números; (iii) implicar um bom desenvolvimento do sentido de número e um saudável conhecimento dos factos numéricos elementares; e (iv) permitir o uso de registos intermédios de acordo com a situação (Ministério da Educação, Programas de Matemática do Ensino, 2007:10).

Tendo em conta que no ensino da Matemática se pretende a promoção de atividades que sejam suficientemente estimuladoras e desafiantes, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem, julgamos que a escolha do jogo como instrumento de aprendizagem vá ao encontro desse objetivo.

Também o documento Organização Curricular e Programas (2004:24) faz referência ao facto de que se devem proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas “que apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados”. Refere ainda o facto de que

A tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendem a gostar de Matemática.

Caberá ao professor organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para eles (ibid:24)

Como já referimos, foi distribuída a cada aluno uma folha para registarem os seus cálculos. Esses registos serviram para depois vermos se efetivamente os alunos optavam pela melhor estratégia de cálculo, de forma a conseguirem o maior valor em euros.

Podemos verificar que nem sempre os alunos optavam pelo melhor resultado (cf. anexo XIII). Por exemplo, quando o aluno N2, no lançamento do dado, obteve os números cinco, um e três realizou o seguinte cálculo:

$$5 \times 1 + 6 = 12$$

Este resultado correspondia a um círculo, que valia dois euros. Mas poderia ter realizado outro cálculo:

$$5 \times 6 + 1 = 31$$

Este resultado correspondia a um triângulo, que valia três euros.

Durante o jogo, sempre que víamos algum aluno efetuar um cálculo menos vantajoso, chamávamos-lhe à atenção no sentido de experimentar outros cálculos. Quando isto acontecia ele percebia que havia outra hipótese de cálculo melhor e experimentava outras opções. No entanto nem sempre foi possível ir vendo todos os alunos, de modo a dar-lhes *feedbacks*. Teria sido fundamental numa outra aula recuperar estes registos para que cada aluno fosse partilhar com os colegas e fosse justificar as suas opções à turma, pois os alunos devem “justificar os raciocínios que elaboram e as conclusões a que chegam” (Ministério da Educação, Programa de Matemática do Ensino, 2007:5). Mas tratando-se da última intervenção, tal não foi possível.

Julgamos que os alunos estavam bastante interessados, demonstrando um grande entusiasmo por esta experiência de aprendizagem (cf. anexo XIV). E quando os alunos se sentem entusiasmados, a sua predisposição para a aprendizagem é maior, pois como refere Nérci (1966:200) “motivar é predispor os alunos ao aprendizado e à realização de um esforço para alcançarem certos objetivos”.

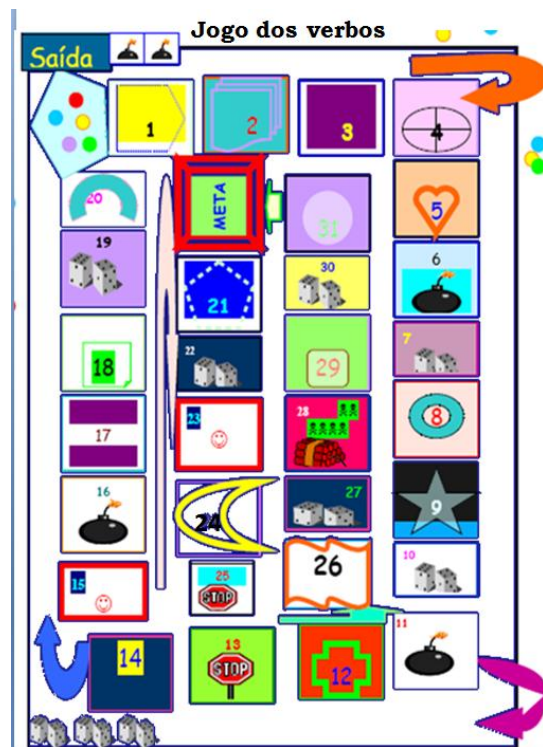
Também verificámos que todos os alunos estavam atentos e compenetrados, quer aquando da explicação das regras do jogo, quer durante o desenvolvimento do mesmo, tendo inclusivamente alguns alunos manifestado vontade em continuar o jogo mesmo depois do toque, o que nos leva a supor que estavam interessados na atividade, sendo a atenção considerada um indicador da sua motivação. E como diz Nérci (1966:204), “Motivo é o que induz, dirige e mantém a ação”

Esta atividade, que conciliou o trabalho escolar com o jogo, foi mais um contributo para que os alunos desenvolvessem competências, principalmente matemáticas, de modo a atingirem as metas de aprendizagem pretendidas.

## Jogo da Glória dos Verbos – Atividade realizada no dia 4 de novembro de 2011

### Descrição da atividade

Para a realização da atividade os alunos foram agrupados dois a dois, sendo distribuído a cada grupo o jogo com as respectivas regras, um dado e os cartões com os verbos conjugados (Figura 13).








#### Regras do Jogo

Ganha o primeiro que chegar à meta

O jogo consiste em conjugar corretamente os verbos que estão nos cartões.

Para saber quem começa o jogo cada jogador lança o dado e quem conseguir melhor pontuação será o primeiro a começar.

Há várias casinhas com diferentes funções:

-  Casinha dos dados: se responder bem adianta 3 casinhas; se responder mal fica nesta casinha e espera a sua vez. Na casinha número trinta passa para a 29.
-  Casinha bomba: se responder bem recua 1 casinha; se responder mal recua 3 casinhas.
-  Casinha Stop: se responder bem perde a vez; se responder mal espera 2 vezes.
-  Casinha smile: se responder bem o jogador adianta até outra casinha smile
-  Casinha dinamite: se responder bem o jogador recua 5 casinhas; se responder mal volta à casinha de partida.

<http://portugueseembadajoz.wordpress.com/2009/03/22/adivinho-o-verbo-ou-recuo/>

<b>Presente</b> Verbo: ter 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular Eu tenho Tu tens Ele(a) tem	<b>Presente</b> Verbo: ter 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural Nós temos Vós sois Eles(as) têm	<b>Pret. Perfeito</b> Verbo: ter 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular Eu tive Tu tiveste Ele(a) teve	<b>Pret. Perfeito</b> Verbo: ter 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural Nós tivemos Vós tivestes Eles(as) tiveram	<b>Futuro</b> Verbo: ter 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular Eu terei Tu terás Ele(a) terá	<b>Futuro</b> Verbo: ter 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural Nós teremos Vós tereis Eles(a) terão
<b>Presente</b> Verbo: ser 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular Eu sou Tu és Ele(a) é	<b>Presente</b> Verbo: ser 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural Nós somos Vós sois Eles(as) são	<b>Pret. Perfeito</b> Verbo: ser 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular Eu fui Tu foste Ele(a) foi	<b>Pret. Perfeito</b> Verbo: ser 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural Nós fomos Vós fostes Eles(as) foram	<b>Futuro</b> Verbo: ser 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular Eu serei Tu serás Ele(a) será	<b>Futuro</b> Verbo: ser 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural Nós seremos Vós sereis Eles(as) serão
<b>Presente</b> Verbo: estar 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular Eu estou Tu estás Ele(a) está	<b>Presente</b> Verbo: estar 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural Nós estamos Vós estais Eles(as) estão	<b>Pret. Perfeito</b> Verbo: estar 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular Eu estive Tu estiveste Ele(a) esteve	<b>Pret. Perfeito</b> Verbo: estar 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural Nós estivemos Vós estivestes Eles(as) estiveram	<b>Futuro</b> Verbo: estar 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular Eu estarei Tu estarás Ele(a) estará	<b>Futuro</b> Verbo: estar 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural Nós estaremos Vós estareis Eles(as) estarão

Figura 13 – Material utilizado no Jogo dos Verbos

Cada aluno, na sua vez, lançava o dado. No entanto, para poder avançar o número de casas correspondente, tinha de responder corretamente a uma conjugação de um verbo irregular que estava num cartão que o colega tirava de um conjunto de cartões. De modo a que fosse possível o colega verificar se ele estava a conjugar corretamente o verbo, no cartão estava a conjugação deste verbo. Se não acertasse permanecia no mesmo lugar. O jogo também possuía várias regras que determinavam castigos e recompensas para os jogadores.

Ganhava o aluno que chegasse primeiro à meta ou, caso o tempo terminasse, ganhava o que estivesse mais perto da meta.

### **Observações e potencialidades do jogo utilizado**

A atividade proposta utilizou como recurso o “Jogo da Glória dos Verbos”. Este jogo, com base na classificação de Rino (2004:18) enquadra-se nos jogos combinados, pois o resultado do jogo dependia do acaso e das respostas corretas do jogador, ou seja, o acaso verificava-se apenas quando o aluno lançava o dado, mas o resultado do jogo dependia depois de ele acertar ou errar na conjugação. A competição também era uma característica desse jogo pois o objetivo era ver quem conseguia chegar primeiro à meta.

Este jogo permitiu trabalhar a Área do Português, nomeadamente competências do Conhecimento Explícito da Língua e o conteúdo flexão verbal – verbos irregulares ser, estar, e ter, no Presente, no Pretérito Perfeito e no Futuro, do modo indicativo.

É importante trabalhar o domínio verbal, para que os alunos se tornem mais aptos na classificação morfológica dos verbos. Os verbos exprimem ações, qualidades ou estados, situando-os no tempo, sendo elementos essenciais das frases, “pois todas as palavras se organizam à sua volta. É através dele que nos situamos uns em relação aos outros e que estabelecemos uma relação temporal com a realidade linguística e metalinguística” (Xavier, 2009:168). A constante prática, através de exercícios que trabalhem este conteúdo irá aos poucos contribuir para uma melhor consolidação destas aprendizagens.

Quando no início da aula lhes dissemos que iríamos realizar uma atividade de consolidação das aprendizagens da aula anterior e que seria a conjugação dos verbos irregulares, o aluno H virou-se para trás e disse: “Que paciência!” (cf. anexo XV). Este comentário demonstra que este aluno não estava motivado e temos de ter em conta que nem todos os alunos têm a mesma predisposição para a aprendizagem. De acordo com

Jesus (2000:9), “O aumento das diferenças individuais foi uma consequência da massificação do ensino, encontrando-se actualmente na escola alunos com capacidade e motivação para aprender, mas também alunos com dificuldades e desinteresses pelas aprendizagens escolares”. Torna-se neste sentido essencial facultar experiências pedagógicas mais criativas e atrativas, que os motivem e os façam realizar atividades que promovam situações de sucesso.

Quando lhes explicámos que essa atividade iria ser desenvolvida através de um jogo, o seu descontentamento desapareceu e deu lugar a um enorme sorriso. O comportamento de satisfação foi idêntico nos restantes alunos, sendo vários os comentários nesse sentido.

Quando um professor procura conhecer as características dos seus alunos e as tem em conta, aquando da planificação das suas ações, tem mais hipóteses de obter os resultados esperados. Tal como refere Postic (1979:45),

A percepção que tem do aluno, das suas características e do seu comportamento, leva-o a adoptar um modelo de acção, no ideal e na situação presente, tal como a vê. Da sua selecção dos estímulos, da sua percepção do aluno, da escolha das suas modalidades de acção, resulta o acto que o professor vai realizar numa situação determinada e que vai ter efeitos sobre o aluno.

Os alunos, vendo no jogo um desafio, em que há um objetivo a alcançar, que é o conseguir obter uma boa pontuação aquando do lançamento do dado e ser capaz de responder corretamente, para poderem avançar nas casas, acabam por se envolver na atividade, daí a opção de utilizarmos o jogo para desenvolver competências no domínio da flexão verbal. Quando os alunos gostam do que estão a fazer, empenham-se nas tarefas.

Realmente durante o jogo o aluno H procurava esforçar-se por fazer a conjugação correta do verbo pedindo ao colega que estava a jogar com ele que esperasse um bocadinho para que ele pensasse bem (cf. Anexo XVI). O facto de querer ganhar o jogo levou-o a procurar ter um bom desempenho.

O recurso ao jogo também possibilitou uma certa autonomia dos alunos aquando da realização do mesmo. Foi assim também uma forma de desenvolver competências nesse domínio, uma vez que observámos, em anteriores intervenções, que alguns destes alunos solicitavam muitas vezes a nossa presença e tinham necessidade de mostrar

sempre o que estavam a fazer, para que víssemos se estava certo ou não e se era daquela maneira que se fazia. Assim, de acordo com Barbeiro (1998:19),

A existência de um termo, ou seja, o jogo enquanto actividade delimitada, permite a verificação de resultados. Num grande número de jogos, estes ficam disponíveis sem a dependência em relação ao professor, permitindo a auto-verificação do grau de consecução dos objectivos ao longo do desempenho do jogo ou no seu final.

Apesar do contributo deste jogo no processo de ensino aprendizagem, será importante continuar a proporcionar experiências de aprendizagem, pois só o trabalho contínuo permite que haja a sua consolidação. Essas aprendizagens devem ser ricas e diversificadas de modo a possibilitar o efetivo envolvimento e motivação dos alunos. Neste sentido julgámos que este jogo cumpriu este objetivo.

## Conclusão

Este estágio, apesar de ter ocorrido em dois ciclos distintos, Pré-Escolar e 1.º Ciclo, seguiu praticamente as mesmas linhas gerais, nestes dois ciclos. Permitiu contato sistemático com a profissão docente e foi um contributo essencial na nossa formação, dando-nos a possibilidade de por em prática a variedade de conhecimentos que nos foram facultados nos nossos primeiros anos de formação, alargando-os ainda mais.

Durante o nosso estágio tivemos oportunidade de observar, planificar, rever, analisar e avaliar de forma individual e coletiva as práticas educativas. Isto foi fundamental para que desenvolvêssemos de forma crítica o nosso conhecimento e a nossa consciência profissional essencial para nos tornarmos profissionais competentes e eficazes.

Foi um percurso árduo, com muitos receios, angústias e nervos, mas também com muitas alegrias e compensações e sobretudo muito enriquecedor, pois promoveu o desenvolvimento de muitas competências, que serão fulcrais para que possamos desempenhar bem a função docente e tenhamos o tão desejado êxito nas nossas práticas futuras. Mas apesar deste processo de estágio ter terminado, a nossa formação será um processo que irá continuar ao longo da nossa prática futura, sendo essencial que o professor aposte numa formação contínua. “O professor aprende a responsabilizar-se pelo seu trabalho, mas também a não se satisfazer com uma formação inicial limitada” (Moreira (2001:21).

Uma das competências que se pretende que o estagiário seja capaz de alcançar é o desenvolvimento da autonomia, pois, tal como refere Moreira (2001:21), “O objetivo primordial para a formação inicial é, por conseguinte, desenvolver no aluno professor a sua autonomia profissional, baseada numa aceção realista do que pode e não pode fazer e porquê”.

Efetivamente o facto de termos de assumir em grande parte a responsabilidade das nossas práticas, termos de planificar e de dar as aulas sozinhos, refletindo sobre o que se deveria fazer e o que não se deveria fazer, contribuiu em muito para o desenvolvimento da nossa autonomia. No entanto, sabíamos que podíamos contar sempre com a ajuda e orientação, quer das supervisoras, quer das orientadoras cooperantes, pois foi fundamental o seu apoio. Também foi muito importante a

cooperação e companheirismo que existiu entre todos os elementos do nosso grupo de estágio.

Durante todo o nosso percurso, procurámos ter sempre bem presente que o nosso principal objetivo era o de promover um ensino baseado na ação refletida, sempre na busca das melhores opções, no aperfeiçoamento das práticas, de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que desenvolvessem as suas competências e alcançassem sempre que possível o sucesso nas suas aprendizagens, para que sejam capazes de enfrentar os desafios do futuro.

E como refere Postic (1979:15)

Uma formação equilibrada esforça-se por conciliar a aprendizagem da acção pedagógica, a reflexão sobre as finalidades e os métodos, a tomada de consciência das condições da relação pedagógica, o conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, o aperfeiçoamento pessoal do professor, tudo isto de uma maneira simultaneamente coordenada e centrada sobre o indivíduo em formação.

Tendo em conta que a escola deve promover aprendizagens suficientemente estimuladoras, que despertem nas crianças o gosto pela aprendizagem e que são vários os estudos que apontam para o facto de as crianças terem uma predisposição para as atividades realizadas com jogos e ainda tendo em conta que “A importância do jogo para o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças vem sendo enfatizada, há várias décadas, por correntes teóricas de vários domínios da ciência, com especial destaque para a psicologia e a pedagogia” (Leite & Rodrigues. 2001:29), durante as nossas práticas promovemos atividades em que o jogo foi utilizado como recurso de aprendizagem. O nosso objetivo, para além do que já foi referido, foi o de realçar a importância da utilização do jogo educativo no processo de ensino aprendizagem, pois observámos que o mesmo promove o desenvolvimento de competências.

Cada vez se torna mais necessário arranjar ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. O jogo educativo, pelas suas características, capta mais facilmente a atenção das crianças, daí que seja considerado um recurso essencial. É importante ter presente que, para que as crianças gostem de estar na escola, temos de lhes proporcionar momentos de aprendizagem e de prazer.

## Referências Bibliográficas

- **Barbeiro, L.** (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda-Edição e Comunicação
- **Barbeiro, L. Pereira, L.** (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- **Barbier, J.** (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora
- **Bartolomeis, F.** (1968). *A Nova Escola Infantil – as crianças dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Livros Horizonte
- **Boavida, A.; Paiva, A.; Cebola, G.; Vale, I. e Pimentel, T.** (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- **Bramão, M. e Azevedo, N.** (1998). A diferenciação do ensino – Aprendizagem em Contextos Educativos: Uma abordagem no Jardim de Infância. *Saber (e) Educar n.º 3* (79-103).
- **Castro, J. e Rodrigues, M.** (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- **Condessa, I.** (2009). A Educação Física. Aprender: a Brincar e a Praticar In I. Condessa (Org.). *(Re)Aprender a brincar – Da especificidade à diversidade*. (pp.37-49). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- **Dias, M.** (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA- Instituto Politécnico de Leiria.
- **Estrela, A.** (1994) *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- **Figueiredo, M.** (2006) *O 25 de Abril na Literatura para Crianças e Jovens - Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses*. Lisboa: Universidade Aberta.

- **Formosinho, J. (org.).** (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infânci.* (pp.51-92). Porto: Porto Editora.
- **Galvão, C. (2000).** Da formação à prática profissional. *Inovação*, vol.13, Nº 2-3, 57-82.
- **Guislain, G.** (1994). *Didáctica e Comunicação.* Porto: Edições Asa.
- **Hohmann, M e Weikart, D.** (1997). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- **Jesus, S.** (2000). Perspectivas para a construção de uma Escola Inclusiva. In S. Jesus e M. Martins. *Escola Inclusiva e apoios educativos* (pp. 5-10). Lisboa: Edições Asa.
- **Leite, C. e Rodrigues, M.** (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania.* Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- **Lisbôa, E.; Junior, J. e Coutinho, C.** (2009). O contributo do Vídeo na Educação Online. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.5858-5868). Braga: Universidade do Minho.
- **Marques, R.** (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica.* Lisboa: Livros Horizonte.
- **Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. e Pereira, S.** (2009). Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6. Ministério da Educação.
- **Martins, M.** (2000). Apoios Educativos e Práticas Pedagógicas. In S. Jesus e M. Martins. *Escola Inclusiva e apoios educativos* (pp. 11-26). Lisboa: Edições Asa.
- **Mata, L.** (2008). *Textos de Apoio para Educadores de Infância.* Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- **Medeiros, E.** (2006). *Educar, Comunicar e Ser.* Mirandela: João Azevedo Editor.
- **Medeiros, E.** (2009). Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de diversidade. In E. Medeiros (coord.). *Educação, cultura(s) e cidadania* (pp.65-83). Porto: Afrontamento.

- **Medeiros, E.** (2010). Educação contemporânea: dilemas e paradoxos na indagação de um sentido. In A. Carvalho (Coord.). *Limiares Críticos da Educação Contemporânea* (pp.63-76). Porto: Afrontamento.
- **Monge, M.** (1992). Modelos Curriculares e Práticas Educativas no Pré-Escolar. *Ler Educação*, 9, 65-70.
- **Moreira, D.** (2005). O Jogo na Matemática e na Educação. In D. Moreira e I. Oliveira (Coord). *O jogo e a matemática* (pp55-87). Lisboa: Universidade Aberta.
- **Moreira, M.** (2004). A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês. Braga: [s. n.].
- **Nérici, I.** (1966). *Introdução à didática geral: dinâmica da escola*. São Paulo: Ed. Fundo de Cultura.
- **Neto, C.** (2009). *A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica*. In Condessa (Org.). *(Re)Aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp.19-35). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- **Patrício, M.** (2009). Filosofia do Currículo e Formação de Professores. Uma Reflexão. In E. Medeiros (Coord.). *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (pp.11-28). Porto: Edições Afrontamento.
- **Pereira, B.; Palma, M. e Nídio, A.** (2009) *Os Jogos Tradicionais Infantis: O Papel do Brinquedo na Construção do Jogo*. In Condessa (Org.). *(Re)Aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp.103-114). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- **Pessanha, A.** (2001). *Actividade lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- **Postic, M.** (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- **Ribeiro, A. C.** (1990). *Desenvolvimento Curricular*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- **Rino, J.** (2004). *O jogo, interacções e matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- **Rodrigues, M. e Sá-Chaves, I.** (2004). Gestão curricular e cultura de escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In J. Costa.; A. Andrade.; A. Neto-Mendes. e N. Costa. (org.). *Gestão Curricular – percursos de investigação* (pp.99-112). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- **Sá, A.** (1997). *A aprendizagem da matemática e o jogo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- **Sant'Anna, I. e Menegolla, M.** (1991). *Didática: aprender a ensinar*. São Paulo: Edições Layola.
- **Schenkel, M.** (2005). Professor Reflexivo da Teoria à Prática. In I. Sá-Chaves (org.). *Os “Portfólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro* (pp.119-131). Porto: Porto Editora.
- **Serpa, M.** (2010). *Compreender a Avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.
- **Serra, C.; Costa, J. e Portugal, G.** (2004). Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In J. Costa.; A. Andrade.; A. Neto-Mendes. e N. Costa. (org.). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. (pp.45-57). Aveiro: Universidade de Aveiro
- **Shaffer, D.** (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Thomson.
- **Sim-Sim, I.** (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- **Trindade, O. e Roldão, M.** (2004). O currículo no Jardim de Infância: as concepções e as práticas dos educadores. In J. Costa.; A. Andrade.; A. Neto-Mendes. e N. Costa. (org.). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. (pp.9-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- **Xavier, L.** (2009). Ensino da gramática: reflexões em torno do verbo. *Exedra, N° 1 – 2009* (167-176).
- **Zabalza, Miguel A.** (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa.

### **Outras fontes consultadas:**

**Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar** (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

**Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1º Ciclo** (2004). Lisboa: Ministério da Educação.

**Programa de Português do Ensino Básico** (2009). Lisboa: Ministério da Educação.

**Programa de Matemática do Ensino Básico.** (2007). Lisboa: Ministério da Educação.

**Referencial Área de Formação pessoal e Social – Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania** (2010). Direcção Regional da Educação e Formação.

**Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março**

**Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março**

**Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de Agosto**