

**Prática de Ensino Supervisionada em Ensino
do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Bruna Sofia Alves Maciel

*Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino
do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por
Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança
2014

Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Bruna Sofia Alves Maciel

*Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino
do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por
Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança
2014

Dedicatória

*A toda a minha família
por estarem sempre ao meu lado.
A mim própria, pela minha força,
persistência e determinação
na concretização deste percurso.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar aos meus pais, pois sem eles nunca conseguiria terminar este percurso, pelo amor incondicional, confiança e compreensão.

À minha irmã por estar sempre ao meu lado e acreditar que conseguiria alcançar o meu objetivo.

Ao meu orientador e professor, Carlos Teixeira, pela competência com que orientou o meu Relatório de Estágio e pelo tempo que dedicou, transmitindo-me os melhores conselhos.

Às professoras supervisoras que me acompanharam ao longo deste percurso, Ilda Freire, Cristina Mesquita, Marcela Seabra e Delmina Pires.

À minha colega de estágio e amiga Sofia Costa, por estar sempre ao meu lado e me ajudar a tomar decisões que foram imprescindíveis para a realização da PES.

Aos meus colegas Adriana Lopes e Eduardo Costa, pela companhia na realização dos recursos, planificações e lamentações durante este percurso.

As minhas amigas Andreia Perestrelo, Lénia Soares, Mariana Martins, Joana Vanessa, Sofia Dias, Joana Oliveira, Muriela Madureira e Mónica Martins, por todos os momentos e aventuras inesquecíveis.

À Cláudia Santos, a minha “mestra”, pelas longas conversas ao telefone, foram sem dúvida um dos grandes motivos por eu conseguir ultrapassar muitos desafios, os seus conselhos foram um grande apoio.

Ao meu amigo Daniel Cunha, por me ter apoiado nos meus momentos de desânimo e aturado o meu mau feitio.

Aos meus primos Joana Maciel, Bernardo Maciel e Sara Maciel que são os elementos da família que estão mais presentes fisicamente, e ajudaram-me em momentos muito importantes, como a minha ida para Bragança.

À minha prima Sandra Canada por todo o auxílio prestado ao longo desta prática.

E novamente à Adriana Lopes, Sofia Costa e Joana Oliveira, não existem palavras para descrever o quanto a vossa amizade é importante para mim, por isso vos dedico esta música: “Amigos para sempre, nesta terra vou deixar, o tempo passa, e eu um dia vou partir, mas nunca vou deixar de recordar, os amigos de sempre”(RTUB).

Muito obrigada!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança, realizada no ano letivo de 2013/2014.

Este relatório final apresenta experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em três instituições escolares públicas da cidade de Bragança: uma do 1.º ciclo, onde asseguramos a lecionação nas áreas curriculares de Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões, e duas do 2.º ciclo, nas quais realizamos estágios no âmbito das disciplinas de História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza, Matemática e Português. Para cada uma das experiências é apresentada a contextualização das atividades realizadas no âmbito de cada uma das áreas curriculares/disciplinas, a descrição da experiência, bem como uma reflexão sobre a mesma.

Todas as experiências de ensino-aprendizagem apresentadas neste documento têm como tema integrador a importância do jogo como estratégia de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, elas articulam-se à volta da realização de jogos, cujo intuito vai desde a motivação para a aprendizagem, até à consolidação das aprendizagens realizadas pelos alunos. Sustentando a prática numa revisão dos fundamentos teóricos relativos a este tema, este relatório apresenta várias conceções, propostas por diferentes autores, sobre a importância do jogo na sala de aula, realçando a sua relevância para o desenvolvimento da criança.

Por fim, serão referidas as considerações finais relativamente à Prática de Ensino Supervisionada e à sua importância para a minha formação.

Abstract

This report was done within the Course Unit of Supervised Teaching Practice of the Master's Degree on Teaching the 1st and 2nd cycles of Basic Education of the Superior Education School of Bragança, in the school year 2013/2014.

This final report refers to teaching and learning experiences developed in three public schools, in Bragança: one was a primary school, where we taught Maths, Portuguese, Environmental Studies and Arts/Music; the other two were 2nd cycle schools, where we had our teacher training within the subjects: Portuguese History and Geography, Natural Science, Maths and Portuguese. For each experience it is presented the context in which the activities were implemented, in each school subject, the description of the experience, as well as a reflection on it.

The main topic of all the teaching and learning experiences, presented in this document, is the importance of the game as a teaching and learning strategy. Therefore, they involve playing games to motivate students for learning and doing consolidation activities. Basing the practice on the revision of the main theories of this theme, the report shows different concepts, suggested by different authors, about the importance of playing games in the classroom, emphasizing its relevance for children's development.

In the end, the final considerations on the Supervised Teaching Practice will be mentioned and its importance for my training.

Índice Geral

Índice Geral.....	IX
Índice de Figuras.....	XI
Lista de siglas/ Abreviaturas.....	XIII
Introdução.....	1
1. Fundamentação teórica.....	5
1.1. Jogar e brincar ao longo dos tempos.....	5
1.2. Conceito de jogo.....	7
1.3 Classificação dos jogos.....	9
1.4. Jogo no desenvolvimento da criança.....	10
1.5. Importância do jogo no ensino.....	13
2. Caracterização dos contextos de 1.º e 2.º ciclos.....	17
2.1. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo.....	17
2.1.1. Caracterização da Turma.....	19
2.2. Caracterização do contexto do 2.º Ciclo.....	21
2.2.1. Caracterização das Turmas.....	22
3. Experiências de ensino e aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.....	27
3.1. Experiências de ensino e aprendizagem realizadas no 1.º Ciclo.....	27
3.1.1. Experiência de ensino e aprendizagem na área curricular de Português/ Expressões: “Jogo dramático”.....	30
3.1.2. Experiência de ensino e aprendizagem na área curricular da Matemática/ Expressões: “O desafio dos Reis Magos”.....	34
3.1.3. Experiência de ensino e aprendizagem na área curricular de Estudo do Meio/ Expressões: “O Ecoponto amigo”.....	38
3.1.4 Reflexão sobre a PES no 1.º Ciclo.....	44
3.2. Experiências de ensino e aprendizagem no 2.º Ciclo.....	45
3.2.1. Experiência de ensino e aprendizagem de Português: “Jogos digitais”.....	45
3.2.2. Experiência de ensino e aprendizagem de Matemática: “Bingo – números inteiros negativos”.....	54
3.3.3. Experiência de ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal: “Percorrendo o Passado”.....	60

3.2.4. Experiência de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza: “Cheiro, cor e sabor”	68
Considerações finais	77
Referências Bibliográficas	83

Índice de Figuras

Figura. 1 Planta da sala de aula.	17
Figura. 2 Desenhos realizados pelos alunos.	20
Figura. 3 Horário de estágio.	22
Figura. 4 Atividade Magusto.	34
Figura. 5 Regras do jogo "Desafio dos Reis Magos"	36
Figura. 6 Estratégia de cálculo subtração decomposição.	36
Figura. 7 Estratégia de cálculo	37
Figura. 8 Estratégia de cálculo.	37
Figura. 9 Meio ambiente sujo.	39
Figura. 10 Meio ambiente limpo.	39
Figura. 11 Ecopontos.	41
Figura. 12 Símbolos reciclagem.	41
Figura. 13 Desenhos realizados pelos alunos.	42
Figura. 14 Robô.	43
Figura. 15 Avião.	43
Figura. 16 "Papa-chiclas".	43
Figura. 17 Carro.	43
Figura. 18 Texto projetado para os alunos encontrarem os adjetivos.	46
Figura. 19 Registo de um aluno sobre as definições das subclasses.	47
Figura. 20 Organização das equipas.	48
Figura. 21 Nomes das equipas.	49
Figura. 22 Primeira questão do jogo.	49
Figura. 23 Questões que os alunos erraram.	50
Figura. 24 Organização das equipas no jogo "Quem quer passar no exame".	51
Figura. 25 Três ajudas clássicas: 50:50, ajuda do manual e ajuda do público.	51
Figura. 26 Exemplo de uma questão do jogo	52
Figura. 27 Pontuação final das equipas.	53
Figura. 28 Organização da sala de aula.	55

Figura. 29 Resolução da expressão por um aluno.	57
Figura. 30 Aluno teve que resolver a operação no quadro.	57
Figura. 31 Equipas a selecionar o resultado.	59
Figura. 32 Pontuação final do jogo.	59
Figura. 33 Documento histórico, intitulado “Bula do Papa Alexandre III, 1179.	62
Figura. 34 Tabela preenchida por um aluno.	63
Figura. 35 Mapa projetado para ajudar os alunos a localizar os territórios.	64
Figura. 36 Tabuleiro do jogo.	64
Figura. 37 Organização das equipas na sala de aula.	66
Figura. 38 Realização do jogo.	66
Figura. 39 1. Refere-se ao número da questão / casa do jogo; em cima das barras está indicado o número de respostas certas e erradas.	67
Figura. 40 Questão 8 do jogo.	67
Figura. 41 Gráfico da distribuição da água na Terra.	69
Figura. 42 Copos de plástico identificados com as letras A, B e C.	69
Figura. 43 Características da água potável.	71
Figura. 44 Aluno a provar a água do copo B.	72
Figura. 45 Esquema preenchido por um aluno.	73
Figura. 46 Resposta do aluno 19 à questão: "Gostaste de aprender através de atividades experimentais? Porquê?	74
Figura. 47 Resposta do aluno 20 à questão: "Gostaste de aprender através de atividades experimentais? Porquê?	74
Figura. 48 Resposta do aluno 21 à questão: "Gostaste de aprender através de atividades experimentais? Porquê?	74
Figura. 49 Resposta do aluno 22 à questão: "Gostaste de aprender através de atividades experimentais? Porquê?	74

Lista de Siglas/ Abreviaturas

PES: (Prática de Ensino Supervisionada)

CEB: (Ciclo do Ensino Básico)

TIC: (Tecnologias da Informação e Comunicação)

Mat: (Matemática)

Port: (Português)

CN: (Ciências da Natureza)

HGP: (História e Geografia de Portugal)

NEE: (Necessidades Educativas Especiais)

APM: (Associação de Professores de Matemática)

PNEP: (Programa Nacional do Ensino do Português)

Introdução

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança. Ao longo deste documento serão apresentadas várias experiências de ensino e aprendizagem realizadas durante o ano letivo de 2013/2014, nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, nas áreas de Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática, Português e Expressões.

Este documento dá cumprimento aos objetivos da Prática de Ensino Supervisionada, referentes ao 2.º artigo do *Regulamento da PES dos Cursos do Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e Ensino Básico*, nomeadamente:

aplicar, de forma integrada e interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes de formação; desenvolver capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa das práticas em contexto; habilitar para o exercício da atividade profissional de professor, favorecendo a inserção na vida ativa (Instituto Politécnico de Bragança, 2012, p.1).

Este relatório encontra-se dividido em quatro partes, no entanto deve ser lido e analisado como um só. A primeira parte corresponde à fundamentação teórica sobre o tema que escolhi como ponto chave das diferentes experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada: a importância do jogo no ensino. Este capítulo está subdividido em cinco subtemas. Assim, inicialmente será apresentada uma breve história do jogo ao longo dos tempos, analisando-se também a sua importância na sociedade. De seguida, procurar-se-á refletir sobre o conceito de jogo, salientando que, neste esforço epistemológico, nos depararmos com múltiplas perspetivas, pelo que não há lugar a um conceito universalmente aceite. Posteriormente, o foco de análise será colocado na criança, desenvolvendo uma reflexão sobre o papel do jogo no seu desenvolvimento. Procurar-se-á clarificar este tópico convocando a visão dos autores como Froebel e Jean Piaget. Por último, será analisada a importância do jogo no ensino, tendo como base a pedagogia participativa.

A segunda parte corresponde à caracterização dos contextos. Darei a conhecer as escolas e as turmas onde decorreu esta prática e apresentarei a minha opinião pessoal sobre as condições das instituições, a disposição dos alunos na sala de aula e os seus comportamentos. O estágio foi concretizado em três instituições de Ensino Básico da rede pública da cidade de Bragança, em cinco turmas distintas, contabilizando um total

de 108 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Como será possível verificar ao longo deste relatório estive em contato com uma grande diversidade de realidades educativas, desde o trabalho com turmas constituídas por alunos muito bons, a outras realidades de trabalho efetuado com alunos que era urgente motivar, dado o seu profundo desinteresse pela escola. Considero que os contextos têm uma enorme influência no desenvolvimento das experiências de ensino-aprendizagem. É, por isso, realmente importante conhecer as turmas para conseguir planificar aulas que respondam às reais necessidades de cada aluno.

Na terceira parte, procederei à descrição das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos 1.º e 2.º ciclos, procurando desenvolver uma reflexão devidamente sustentada sobre a prática educativa, e justificar as minhas escolhas relativamente às estratégias e recursos utilizados. Este capítulo está subdividido em duas subpartes. A primeira parte diz respeito às experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico. Apesar do que está estipulado na legislação, deparei-me com uma prática fortemente disciplinar. Por isso, planificando a partir dos conteúdos sugeridos pela professora cooperante, nem sempre tive a oportunidade de realizar interdisciplinaridade entre todas as áreas. Explicito, desde já que, dando importância ao meu tema – o jogo – decidi apresentar diferentes formas de jogo nas diversas áreas, articulando as aprendizagens das diversas áreas curriculares com a área das expressões. Na segunda parte serão apresentadas as experiências de aprendizagem realizadas com as turmas do 2º ciclo. Saliento que o modelo (fortemente) disciplinar vigente no 2.º ciclo, com a lecionação assegurada por diferentes professores que asseguram a lecionação dos conteúdos referentes à(s) sua(s) disciplina(s) sem que se verifique um efetivo diálogo entre ele, constituiu um entrave à realização de atividades interdisciplinares. Assim sendo, foquei-me essencialmente em conseguir aplicar vários jogos em diferentes situações, como forma de motivar os alunos para a aprendizagem de determinados conteúdos programáticos, ou para dar início à abordagem de alguns desses conteúdos e, ainda, para realizar trabalhos de revisão/consolidação de conteúdos antes estudados.

Acho importante dar relevância à implementação de estratégias que possibilitem a aprendizagem através de atividades práticas, pelo que destaco a utilização de jogos ao longo do estágio. A realização de atividades de jogo possibilitou que os alunos tivessem uma atitude ativa dentro da sala de aula, permitindo igualmente o desenvolvimento de trabalhos em grupo, uma prática a que alguns deles não estavam habituados.

Na última parte deste trabalho, apresentarei uma reflexão final acerca de toda a PES, focando-me nos aspetos que achei mais pertinentes e que mais influenciaram a utilização dos jogos nas diversas áreas e ciclos. Analisarei também as dificuldades que vivenciei ao longo desta prática, procurando por em evidências as estratégias que segui para conseguir superá-las. Deste modo, o presente relatório fechar-se-á com esse balanço, sem que tal me impeça de lançar um olhar sobre expectativas futuras.

1. Fundamentação teórica

Neste ponto, procederei a uma revisão da literatura, centrando-me na importância do jogo. Pretendo explicitar a intenção educativa subjacente ao uso de jogos em sala de aula, segundo alguns autores que seguidamente serão apresentados.

Este ponto encontra-se dividido em cinco subpartes. Inicialmente, apresentarei uma abordagem sobre o conceito de jogo ao longo dos tempos e referirei a sua importância no desenvolvimento da criança. Por fim, o ponto mais importante, que se reporta à análise da “importância do jogo no ensino”.

1.1. Jogar e brincar ao longo dos tempos

O jogo é uma atividade inseparável da condição humana. Apresenta um apelo universal e haverá poucas pessoas que não tenham sido, em certa altura da sua vida, estimuladas por um jogo.
(Carvalho, et al., 2004, p. 3)

Jogar e brincar são atividades humanas tão antigas como o próprio homem. Existem inúmeros registos históricos de variedades de brinquedos e jogos em todas as sociedades.

No mundo contemporâneo, os jogos ocupam um lugar importante em todas as faixas etárias e nas diversas sociedades. Uma prova disto são os brinquedos científicos (jogos de computador, brinquedos telecomandados, entre outros). Outra prova da importância do jogo encontramos-na na criação de espaços de lazer dedicados às crianças, tanto no meio urbano e no meio rural. Estes espaços testemunham a importância dada ao lúdico no mundo infantil. Nos anos oitenta do século XX, surgiram as ludotecas, as quais se tornaram espaços organizados com brinquedos e jogos. Segundo Ferreira e Neto (1992) é esta multiplicidade “de vivências e de experiências lúdicas que favorece o desenvolvimento da personalidade e ajuda a criança a crescer” (p.28). Assim sendo, as ludotecas têm como um dos seus principais intuitos favorecer e estimular o jogo infantil, reconhecendo-lhe um papel estruturante na formação da criança.

Ao longo dos tempos, vários cientistas e filósofos tentaram definir o ser humano e caracterizar, a nível taxonómico, a sua evolução. Chegamos, assim, à designação da espécie humana como *Homo Sapiens-Sapien*. No entanto, Hanna Arendt (2001) propôs outra forma de nomear o sujeito moderno, designando-o *Homo Faber*. Isto é, homem

que fabrica e produz. No mesmo ano, curiosamente, o filósofo John Huzinga propõe outro novo termo *Homo Ludens*, dando destaque à capacidade do raciocínio humano no âmbito da fabricação de objetos diretamente relacionados com a dimensão “jogo”. Importa realçar que Huzinga (2004) procura entender e refletir acerca do jogo como elemento da cultura.

insisti no uso genético, pois minha intenção não era definir o lugar do jogo entre todas as outras manifestações culturais e sim determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. O objetivo deste estudo mais desenvolvido é procurar integrar o conceito de jogo na cultura” (Huizinga: 2004, II).

Ou seja, Huzinga pretende entender o jogo como um fenómeno cultural, sendo fundamental para o desenvolvimento da cultura e também da civilização. Para este autor o jogo é mais primitivo que a cultura pois é uma das coisas que temos em comum com os animais. Aceitando este pressuposto, torna-se coerente a proposição segundo a qual as atividades de jogar e brincar são universais e intemporal. Como afirma Huizinga, “a espécie humana será devidamente identificada na tripla caracterização de *Homo sapiens-faber-ludens*, pois sem o jogo não era possível ao homem a aprendizagem e a realização da maioria das suas atividades.” (1938, p.28). Assim sendo, podemos definir três estádios do ser humano, denominados: *Homo sapiens*, dotado de razão, de uma inteligência suficiente que lhe possibilita organizar a sua vida; *Homo Faber*, dotado de uma razão que lhe permite fabricar objetos necessários ao seu trabalho; e, por último e não menos importante, *Homo Ludens*, o homem que joga.

1.2. Conceito de jogo

“O jogo carrega em si um significado muito abrangente. [...] É carregado de simbolismo...”
(Nallin, 2005, p.13)

Após, uma breve caracterização da importância do jogo ao longo da história do Homem, é importante dar a conhecer a definição de jogo. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), o significado de jogo é:

1. Atividade recreativa, mais ou menos espontânea, que tem como única finalidade o prazer, o divertimento; 2. Atividade intelectual ou expressão verbal com carácter lúdico, recreativo; 3. Atividade recreativa, com regras estabelecidas, em que se confrontam parceiros, tendo cada um como objetivo obter melhor resultado ou vencer; 4. Atividade recreativa realizada através de um mecanismo eletrónico, em que o jogador procura atingir um objetivo determinado; 5. Dispositivo ou conjunto de apetrechos e peças com que se realiza uma atividade recreativa (pp. 2189 – 2190).

Como é possível verificar, a palavra jogo apresenta várias características como: atividade recreativa e espontânea associada ao prazer e ao divertimento; atividade intelectual, ou de expressão verbal de carácter lúdico; conjunto de regras; atividade dirigida a um resultado: vencer, ou alcançar um determinado objetivo; e ainda, uma significação associada à sua materialidade: um objeto ou conjunto de peças. Por isso, ainda hoje é muito difícil construir uma definição simultaneamente ampla e clara deste conceito. Não admira, portanto, que, ao longo dos tempos, tenha suscitado grande interesse por parte de vários autores. Salientarei, nesta análise os trabalhos de Huizinga (1938), Callois (1990), Araújo (1992) e Friedmann (1996).

Apoderando-me das palavras de Adriana Friedmann (1996), apraz-me dizer: “(...) acredito no jogo como uma atividade dinâmica, que se transforma de um contexto para outro, de um grupo para outro; daí a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada” (p.20). Segundo a autora, o jogo depende essencialmente do grupo de pessoas que está a jogar, daí ser muito importante ter em atenção as características dos grupos e adaptar as atividades lúdicas às suas necessidades.

A definição de jogo de Huizinga (1938) é considerada mais geral ou mesmo universal, no entanto alguns autores defendem que esta definição está muito direccionada para a análise dos jogos desportivos. Tal crítica parece sustentar-se na leitura de afirmações como a que se segue:

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da «vida quotidiana» (p. 24).

Segundo o sociólogo Callois (1990), o jogo poderá ser definido como uma atividade simultaneamente livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Explicitando:

- *Livre*: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a natureza de diversão atraente e alegre;
- *Delimitada*: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
- *Incerta*: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
- *Improdutiva*: porque não gera nem bens, nem riqueza, nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
- *Regulamentada*: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
- *Fictícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma outra realidade, ou de franca irrealidade em relação à vida normal (Callois, 1990, pp. 29-30).

Como este relatório é direcionado à abordagem do jogo pedagógico, é importante referir a definição deste conceito no âmbito dos estudos educacionais. Dentro deste âmbito, Araújo (1992) defende que

o jogo educativo só passa a ter significado a partir do momento que se tenha um objetivo ou um alvo a ser atingido, através dessa ideia passará a não ser uma brincadeira e sim uma atividade que contribuirá com o desenvolvimento intelectual da criança (Ribeiro & Souza, 2011, p. 14).

Permitindo à criança aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser, o jogo é entendido, na perspectiva de Araújo, como um elemento fundamental do desenvolvimento da criança. Assim sendo, o jogo, ao estimular a “curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (Gomes, 2010, p. 46).

Através das várias definições apresentadas, é possível perceber que não existe uma definição de jogo que seja consensual. Concordando com Santos (2008), posso referir que “o jogo não pode ser definido, porque todas as definições resvalam e recombina-se com outras, é assim uma noção ambígua e complexa onde o acosso é fortemente favorecido” (p.18).

1.3 Classificação dos jogos

Como foi possível verificar anteriormente, é difícil definir o conceito “jogo”. Algo semelhante acontece quando os investigadores se propõem realizar classificações tipológicas dos diversos jogos. Por isso, também a sua classificação não é consensual. Das várias classificações existentes do jogo, achei que a de Grandó (1995, citado Alves, 2001, p.34) é uma das mais interessantes, até porque ela dá destaque aos jogos usados no processo de ensino e aprendizagem. Grandó classifica os jogos em seis tipos: jogos quebra-cabeças; jogos de azar; jogos de estratégias; jogos de fixação de conceitos; jogos computacionais; e jogos pedagógicos. Em síntese, a explicitação fornecida acerca de cada uma das tipologias é a seguinte.

- *Jogos de azar*: aqueles em que o jogador depende apenas da “sorte” para ser o vencedor;
- *Jogos quebra-cabeças*: jogos de soluções, a princípio desconhecidos para jogador, em que, na maioria das vezes, joga sozinho;
- *Jogos de estratégias*: são jogos que dependem exclusivamente da elaboração de estratégias do jogador, que busca vencer o jogo;
- *Jogos de fixação de conceitos*: são os jogos utilizados após a exposição dos conceitos. Como substituição das litas de exercícios aplicadas para “fixar conceitos”.
- *Jogos computacionais*: são os jogos em ascensão no momento em que são executados em ambiente computacional;
- *Jogos pedagógicos*: são jogos desenvolvidos com objetivos pedagógicos de modo a contribuir no processo ensinar-aprender (Grandó, 1995, citado Alves, 2001. p.34).

Os jogos pedagógicos, segundo este autor, englobam todos os outros tipos de jogos. Este tipo de jogo deve ser utilizado como uma forma de trabalhar situações e conteúdos, permitindo a consolidação de conhecimentos.

1.4. Jogo no desenvolvimento da criança

*“Brincar é das atividades mais enriquecedoras da vida de um indivíduo.
Não restam quaisquer dúvidas de que as crianças têm o melhor
emprego do Mundo.”*
(Esteves, 2010, p. 38)

O brincar é considerado o comportamento mais característico da infância. Através desta atividade, “as crianças têm oportunidades para investigar, explorar, tentar o que nunca tentaram antes ou aprofundar as primeiras tentativas, expandindo assim o seu conhecimento” (Mata, 2010, p. 31). Não admira, portanto, que o jogo seja considerado um meio importante para a aprendizagem.

O filósofo Froebel, embora não tenha sido o primeiro a analisar a importância do jogo educativo, foi o primeiro a inseri-lo como parte fundamental do trabalho pedagógico, ao integrar no jardim-de-infância a prática dos jogos, e ao valorizar a relação da criança com os brinquedos. O jogo, para este autor, é uma autoatividade e constitui-se como uma unidade vital, sendo a principal fonte de desenvolvimento na primeira infância. O autor reconhece que o jogo varia conforme as idades das crianças. Na primeira infância, o jogo é centrado, essencialmente, nas atividades de movimento. Já no período seguinte, que Froebel designa por infância, as brincadeiras têm um caráter grupal, ou seja, permitem um desenvolvimento moral direcionado à convivência e harmonia. Assim sendo, na perspectiva de Froebel, é fundamental estudar os jogos. Postula ainda que, antes de os aplicar, é necessário verificar se estão adequados ao nível de desenvolvimento das crianças.

Jean Piaget acredita que os jogos não servem apenas para gastar a energia que as crianças possuem, mas serve, acima de tudo, para desenvolver o intelecto. Este autor apresenta três tipos de estruturas que caracterizam o jogo no período da infância. Para melhor perceber as três estruturas, achei importante mencionar os estádios de desenvolvimento cognitivo defendidos por Piaget. “Os estádios de Piaget constituem, efetivamente, descrições de diferentes capacidades de pensar e de racionar, as quais resultam de estruturas psicológicas qualitativamente diferentes” (Sprinthall & Collins, 2003, p. 96).

Piaget descreveu quatro períodos principais de desenvolvimento cognitivo, em que “cada um deles representa um período na vida da criança, durante o qual as

estruturas psicológicas que tornam possível a capacidade para pensar e raciocinar vão sendo cada vez mais complexas e abstratas” (Sprinthall & Collins, 2003, p. 98).

O primeiro estágio de desenvolvimento cognitivo de Piaget é designado por “sensório-motor”, que vai do nascimento até cerca dos 2 anos. Neste período, a criança constrói e percebe o mundo pela coordenação de experiências sensoriais e ações físicas. O segundo estágio estende-se aproximadamente entre os 2 e os 7 anos; neste estágio, as crianças têm “capacidade para usar representações mentais (palavras, número ou imagens” (Papalia, Olds, & Feldman, 2000, p.313), demonstrando assim, o desenvolvimento da capacidade simbólica e indo além das pistas fornecidas pelas ligações sensoriais e físicas. O terceiro estágio é denominado por “operatório-concreto” e vai dos 7 aos 11 anos. Nestas idades, a criança apresenta um pensamento lógico a respeito dos acontecimentos concretos e consegue classificar objetos em diferentes categorias. O último estágio é designado por “operatório-formal”; agora, já adolescente, manifesta um pensamento mais lógico e mais idealístico.

A categorização dos três tipos de jogos, segundo Piaget, segue os estágios do desenvolvimento cognitivo. A primeira forma é o “jogo de exercício”; esta etapa vai do nascimento até por volta dos 2 anos. Ao longo deste período, a criança adquire competências motoras e aumenta a sua autonomia. O jogo surge sob a forma de exercícios, ou seja, “as suas brincadeiras são elaboradas à volta da exploração de objetos, através dos sentidos, da ação motora e da manipulação” (Gomes, 2010, p. 45). Assim sendo, “dentro desta categoria podemos destacar os seguintes jogos: sonoro, visual, tátil, olfativo, gustativo, motor e de manipulação” (Ribeiro & Souza, 2011, p. 30). Como por exemplo, a audição é estimulada através de música.

A segunda forma é o “jogo simbólico”. Nesta etapa, que se desenvolve entre os dois e os seis anos, o jogo pode ser de ficção ou de imitação, tendo como principal função compreender a realidade. Dentro desta categoria podemos destacar os jogos faz-de-conta, as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com objetos atribuindo-lhes outros significados. “Este brincar através do jogo simbólico permite que a criança realize um processo de aprendizagem e identificação dos diferentes papéis sociais da sociedade em que se insere «por exemplo, os papéis de pai, de mãe...»” (Gomes, 2010, p. 45).

Por último, a terceira forma é o jogo de regras. Esta etapa começa a manifestar-se entre os quatro e sete anos e desenvolve-se entre os sete e os doze anos. Os jogos com regras são importantes na entrada das crianças na escola, “uma vez que é nesta altura

que elas aprendem a submeter-se voluntariamente a regras e restrições, a planejar e executar sequências de atividades mais longas, a autocontrolar-se, a utilizar a cooperação e competição para resolver conflitos” (Roque & Rodrigues, 2005, p. 47). Devido à sua estrutura, este tipo de jogos exigem e simultaneamente permitem às crianças, “um avanço na capacidade de pensar e refletir sobre as suas ações. Isto possibilita uma autoavaliação do seu comportamento moral, das suas habilidades, dos seus progressos” (Gomes, 2010, p. 45).

A aplicação dos jogos, na minha prática, teve como intuito desenvolver nas crianças atitudes de reflexão. Como será explicitado nas experiências de aprendizagens, muitos dos jogos serviram para revisão de conteúdos, permitindo que os alunos refletissem sobre os conteúdos em que sentiam mais dificuldades e ultrapassassem essas dificuldades. As atividades realizadas através do jogo constituíram uma forma de abordagem dos conteúdos completamente diferente daquela a que os alunos estavam habituados.

Efetivamente, através dos jogos, possibilita-se que as crianças desenvolvam diferentes domínios, tais como: domínio cognitivo, domínio da linguagem e o domínio da socialização. No domínio cognitivo, a criança desenvolve diversas capacidades, como a simbolização, imaginação, criatividade e memorização. No domínio da linguagem, a realização de jogos proporciona a aquisição de novos conceitos e palavras, “desenvolve capacidades de perceção, nomeação e verbalização, aumenta capacidades linguísticas (fonéticas, fonológicas, semânticas, sintático / morfológicas)” (Santos, 2007, p.12). No domínio da socialização, facilita a interação, “assimilação da noção de grupo, promove capacidades de ouvinte ativo, desenvolve potencialidades de interiorização e cumprimento de regras” (Santos, 2007, p.12).

Podemos afirmar que o jogo é “humanizador”, pois as crianças confrontam-se com diversos problemas tanto a nível interpessoal como social, porque ser humano é ser capaz de fazer parte de um grupo, ter atitudes de cooperação e de responsabilidade.

1.5. Importância do jogo no ensino

Na literatura referente à área da didática, tem-se apontado o ensino tradicional como uma prática assente na transmissão – um ensino em que o professor era um mero transmissor e a criança tinha como atividade memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade. Hoje em dia, pelo menos no âmbito do discurso, uma vez que (parece-me) a renovação das práticas não é tão fácil, tem-se dado importância às pedagogias da participação, nas quais se valoriza o papel ativo da criança, promovendo o seu “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Formosinho & Gambôa, 2006, p. 15). Nesta pedagogia a criança é um ser com competência e atividade. O papel do professor é conseguir organizar um ambiente favorável à aprendizagem e também observar a criança para a conseguir entender e lhe responder. Assim sendo, “as pedagogias participativas produzem rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva” (Formosinho & Gambôa, 2006, p. 15). Nesta perspectiva, o aluno consegue aprender conteúdos e desenvolver competências, através da partilha de saberes e experiências, alarga as suas perspectivas e constrói ativamente o seu conhecimento.

Esta relação dicotómica entre o ensino transmissivo e participativo faz-nos recordar os versos de Alice Gomes em que a voz da criança nos alerta para a sede de descobrir, de conhecer e compreender o mundo, tantas vezes cortada pelo desejo autoritário do professor (fechado no seu saber e na sua escrupulosa obrigação de cumprir um programa).

Tu falas falas professor
daquilo que te interessa
e que a mim não interessa.
Tu obrigas-me a ouvir
quando eu quero falar.
Obrigas-me a dizer
quando eu quero escutar.
Se eu vou a descobrir
Fazes-me decorar.

Alice Gomes

Neste contexto, o jogo é visto como uma ferramenta importante para a aprendizagem, ajudando o aluno a construir novas descobertas, desenvolvendo e também enriquecendo a sua personalidade. Construindo-se como “instrumentos” pedagógicos, os jogos geram atividades em que o professor tem o papel de condutor, ou seja, estimulador e avaliador da aprendizagem.

O jogo começou a ganhar importância em todas as áreas do saber. Cabe ao professor conseguir diversificar as metodologias de ensino, criando e desenvolvendo diversas atividades. Pretende-se, naturalmente que do brincar / jogar possam ocorrer aprendizagens, na medida em que a criação de um ambiente favorável (diversão) possibilita a instauração de uma dinâmica profundamente simbólica (o jogo do faz-de-conta) graças à qual a criança se motiva e se foca na atividade a realizar. A autora Alice Carvalho (2004), apoiando os autores José Paulo Viana, Paula Teixeira e Rita Vieira, refere que:

o jogo é uma atividade que agrada e entusiasma toda a gente (...) Sendo assim parece-nos importante que se jogue inclusive nas aulas. Uma aula onde se joga é uma aula animada, divertida e participativa. Mas não se pode ficar por aqui. É fundamental pôr os alunos a discutir a forma como jogaram e a descobrir as melhores estratégias do jogo. É nesta fase que o jogo é mais rico do ponto de vista educativo (p. 3).

Como foi referido pelos autores que atrás foram convocados, é importante realizar jogos nas aulas. Apesar de eu defender essa visão, senti imensas dificuldades em criar e selecionar os jogos, pois questionava-me e refletia sempre sobre: Será que este jogo é adequado a faixa etária dos alunos? A duração da atividade é suficiente? Os alunos ficarão motivados? O material é adequado? Não haverá excesso de barulho na sala de aula? Em todos os jogos criados por mim, tive que ponderar se realmente iria funcionar para o que tinha em mente. Para tal, segui as condições para melhorar a qualidade do jogo defendidas por Bruner (Wassermann, 1990, pp. 29-30), que são as seguintes:

1. *Um companheiro* – enquanto uma criança sozinha raramente mantém o seu interesse por uma brincadeira durante muito tempo, duas crianças trocam e negociam significados e regras, e duas crianças que brincam uma com a outra são «pretexto para longos e trabalhados períodos de interatividade.
2. *Materiais apropriados* – puzzles, blocos de construção, versões miniaturizadas de atividades da vida quotidiana, etc., são capazes de originar períodos de divertimento mais longos e mais ricos do que, por exemplo, o trabalho com barro ou a pintura com os dedos sendo estes os materiais que proporcionam maiores possibilidades de exploração.
3. *A presença de um adulto* – as crianças brincarão durante mais tempo e de uma forma mais enriquecedora, se estiver presente um adulto, vigilante em relação à atividade, impedindo-a de ficar fora do alcance dos intervenientes, instaurando um certo conforto ocasional, fornecendo respostas se for caso disso. O adulto não intervém na ação, é antes uma fonte de estabilidade em termos situacionais (Wassermann, 1990, pp. 29-30).

Tendo em conta, todos estes elementos, consegui criar vários tipos de jogos. No entanto, defendo que há determinados jogos cuja realização é importante que se faça

individualmente, como será apresentado nas experiências de aprendizagem (sobretudo na de ciências da natureza). Apesar de as crianças estarem a realizar a atividade individualmente, houve constantemente o envolvimento de toda a turma. No princípio, seria uma atividade individual, mas no final transformou-se numa atividade de grande grupo. Isto recorda-nos que é realmente importante, durante a planificação das aulas, os professores refletirem sobre o que poderá acontecer além do que está previsto. Segundo Selma Wassermann (1990), “o professor tem que ser o compositor, o orquestrador e o maestro da sinfonia da aula, se quiser que os alunos toquem música bonita” (p.52). O sucesso dos jogos está nas “mãos” dos professores. Ao longo desta prática apercebi-me que muitos professores não realizavam atividades práticas, isto porque, segundo eles, estas propiciam a desordem na sala de aula. Com a prática dos jogos conclui que o “silêncio aprisiona as crianças, quer a nível emocional, quer a nível físico” (Wassermann, 1990, p.69), e o barulho que realmente existia ao longo dessas atividades era moderado: os alunos discutiam, argumentavam e tentavam tomar decisões sobre o jogo; era notório que todos os alunos estavam motivados, pois era uma prática que não estavam habituados a realizar na sala de aula.

2. Caracterização dos contextos de 1.º e 2.º ciclos

Neste ponto serão descritos e analisados os contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Serão caracterizadas as instalações de cada instituição escolar, bem como as turmas onde foram realizadas as experiências de ensino-aprendizagem. Assim sendo, em primeiro lugar, será caracterizado o contexto do 1.º ciclo, e, seguidamente, o contexto do 2.º ciclo.

2.1. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo

A instituição onde decorreu a prática pedagógica do 1.º CEB engloba vinte e seis escolas do 1.º CEB e três jardins-de-infância, localizados no distrito de Bragança.

O espaço exterior é composto por um campo desportivo, uma área de recreio, com um parque infantil e um parque de estacionamento para o pessoal docente e não docente. No que diz respeito ao espaço interior, este é constituído por vinte salas de aula: dez destinadas para o 1.º CEB, quatro para as expressões plásticas, duas para ateliers (educação musical, expressão dramática, educação visual, e trabalhos manuais), e dezoito para o jardim-de-infância. Também contém refeitório e copa, uma biblioteca, uma sala polivalente, uma reprografia, uma sala de cuidados médicos, uma sala de coordenação, uma sala destinada ao atendimento dos encarregados de educação, uma sala de reuniões, uma sala para o pessoal docente e uma sala para o pessoal não docente. A sala de aula onde decorreu a PES encontrava-se organizada da forma como se esquematiza na seguinte imagem (figura.1 – planta da sala de aula):



Figura. 1 Planta da sala de aula.

Como é possível apurar na planta, a sala de aula está equipada com diversos materiais essenciais para o ensino. As mesas e as cadeiras estão organizadas em três filas, sendo que todas estão dispostas na direção do quadro.

A sala continha dois armários onde eram guardados os dossiês dos alunos, bem como alguns materiais consumíveis (como colas, tesouras, folhas soltas, entre outros). Um dos aspetos negativos que cabe aqui referir é o que se refere ao facto de, na sala de aula não existir material suficiente para todos os alunos. Muitas das vezes era necessário ser eu a adquirir o material, como por exemplo: tubos de cola e massa de modular.

Além disso, este espaço educativo também estava equipado com recursos multimédias, como por exemplo o quadro interativo. Este recurso teve como principal finalidade “transformar a vida do professor na sala de aula, cativar a atenção do aluno, melhorar as aprendizagens dos alunos tornando assim mais aliciante o processo de ensino/aprendizagem” (Meireles, 2006, p. 59). Com a inserção de quadros interativos nas salas de aula pretendia-se uma maior integração e um melhor aproveitamento das TIC nas atividades de ensino e aprendizagem, de um modo a envolver todos os alunos. Ao longo da minha prática nesta instituição, recorri muitas vezes ao quadro interativo. Ele foi muito útil, por exemplo, na leitura de livros digitais aprovados pelo Plano Nacional de Leitura, como *O Banho e o Duche* (Mariana Magalhães), *O gato Gonçalves* (Inês Pupo), *Onde meto o meu nariz* (Conceição Areias e Catarina Cardoso). Usei-o ainda na correção das fichas apresentadas pelo manual, através da aplicação “escola virtual” e na visualização de vídeos e músicas. Tornou-se um recurso muito vantajoso, e realmente captava a atenção dos alunos. No entanto é importante realçar que “os quadros interativos não substituem a interação do professor com os alunos. No ensino, a relação pedagógica é mais importante do que as inovações tecnológicas” (Estanqueiro, 2010, p. 37). Como já referi anteriormente, o quadro interativo era meramente um dos recursos, não substituindo a minha relação com os alunos. Além do mais, devo acrescentar que, tratando-se de uma turma de 2.º ano, os alunos eram muito carinhosos e a nossa relação pedagógica assentava numa partilha de experiências e de afetos.

A sala de aula também estava equipada com aquecimento central, fundamental para o nosso bem-estar nos dias mais frios. Nalguns dias, o aquecimento da sala, estando colocado no máximo, provocava mesmo um excesso de calor que chocava com a temperatura dos corredores da escola. Nas janelas havia estores que possibilitam controlar a luminosidade da sala.

É importante referir que estas instalações são novas, com apenas cinco anos de funcionamento, tendo sido inauguradas em setembro de 2010. Muitas crianças consideraram mesmo que esta era “a melhor escola do Mundo” – o que, descontando a previsível hipérbole caracterizadora do pensar infantil, não deixa de revelar uma profunda empatia dos alunos com a escola que frequentam. Em meu entender, apesar de confirmar que o estabelecimento apresenta boas condições, considero que as salas de aulas não contêm espaço suficiente para o número de alunos por turma, tornando-se um espaço exíguo, criando constrangimentos no que se refere ao movimento dos alunos e dos docentes, quando se pretende fazer um tipo de trabalho de maior proximidade. Uma das grandes falhas que destaquei nesta instituição é a falta de material de laboratório. Quando pretendi realizar experiências laboratoriais, as quais implicavam, por exemplo, a utilização de microscópio, foi necessário utilizar material da Escola Superior de Educação. Apercebi-me que os alunos deste ciclo só tiveram contato com os microscópios devido às estagiárias que lá passaram. Na minha turma, este facto foi claramente explicitado, quando os alunos referiram que no ano anterior as estagiárias também ensinaram a utilizar um microscópio e que, desde essa ocasião, não tinham voltado a trabalhar com aquele material.

2.1.1. Caracterização da Turma

O estágio no 1.º CEB foi desenvolvido numa turma de segundo ano. A turma era composta por vinte e seis crianças, sendo dezassete do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Na turma, existiam seis alunos que estavam no nível do primeiro ano. Soube que, em acordo com os encarregados de educação, no início do ano letivo, ficou estipulado que estes alunos deveriam beneficiar de um acompanhamento numa outra sala, com a docente que estava de apoio às disciplinas de português e matemática. Assim sendo, só se juntavam à turma nas aulas de estudo do meio, expressões e na oferta complementar (Educação para a Cidadania).

Os restantes elementos da turma possuíam ritmos de trabalho e aprendizagem muito semelhante. No entanto, alguns alunos destacavam-se na matemática e outros no português. Reconheço a importância de não só aceitar a diferença, mas de a promover, no respeito pelo espírito democrático. Assim sendo, como afirmou Estaqueiro (2010),

cabe ao professor respeitar “a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (p. 12). Na verdade, todos os alunos são diferentes e os professores têm a grande responsabilidade de promoverem práticas que respondam a essas diferenças.

No primeiro dia de estágio, a turma realizou uma apresentação no qual caracterizaram o seu comportamento, como “muito faladores e um bocadinho mal comportados”. Ao longo da primeira semana foi possível verificar que realmente se tratava de uma turma faladora. Os alunos distraíam-se facilmente e, com muita facilidade, começavam a falar uns com os outros. No entanto, era um grupo muito participativo, comunicativo, com alunos recetivos a novas experiências e situações.

Na relação aluno-aluno existia espírito de ajuda e também alguns casos de competição entre alguns alunos o que os levava a fazerem muitas reclamações uns dos outros. De um modo geral, a competição entre os alunos era saudável, funcionando “como estímulo, na medida em que satisfaz o desejo de autoafirmação e o desejo de ser superior aos outros em algum aspeto” (Estanqueiro, 2010, p. 19).

No primeiro dia de estágio, apesar de alguma hesitação, os alunos receberam-nos bem. Ao longo dos dias revelaram-se muito carinhosos. Assim, quando comecei a intervir como responsável pela turma, senti-me bastante integrada. Os alunos eram muito carinhosos e empenhados em todas as atividades propostas, gostavam de realizar atividades práticas e lúdicas. Quando chegava à sala de aula, a primeira coisa que perguntavam era: “o que vamos fazer hoje?”. No final do dia, entregavam sempre desenhos (figura.2), com o intuito, de demonstrarem o que sentiam por nós.



Figura. 2 Desenhos realizados pelos alunos.

2.2 Caracterização do contexto do 2.º Ciclo

A PES desenvolvida no 2.º CEB foi realizada em dois contextos diferentes, embora ambos pertencentes ao distrito de Bragança. As disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal foram lecionadas num agrupamento e a disciplina de Ciências da Natureza num outro agrupamento desta cidade.

O primeiro agrupamento é constituído por um edifício central que integra: uma biblioteca, uma reprografia, uma sala de professores, uma secretaria, um auditório, um ginásio, salas de aulas, um bar e uma área de convívio destinada aos alunos. No seu exterior contém: balneários, campo desportivo e uma pequena casa anexa.

O outro agrupamento possui: um auditório, duas salas de informática, uma sala de professores, laboratórios, uma reprografia, uma biblioteca e salas de aula. Nos outros edifícios podemos encontrar: um bar, uma cantina, uma secretaria, espaço de convívio para os alunos e salas de aula. No exterior contém muito espaço verde, um pavilhão gimnodesportivo e um campo desportivo.

Em ambas as escolas, as salas de aula estão equipadas com aquecimento e material informático, ou seja, data show e computador, proporcionando aos alunos um maior contacto com as TIC. Apesar de todas as salas estarem equipadas com quadros interativos, nenhum deles funcionava e muitos dos professores confessaram que também não os sabiam utilizar.

As entradas e as saídas dos alunos são controladas por um sistema magnético, através de cartões, que faz parte de um projeto do Plano Tecnológico da Educação, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro. O “objetivo primordial do Cartão das Escolas é o aumento da segurança nas escolas, designadamente: supressão da circulação de numerário nas escolas e controlo de entradas e de saídas de alunos, de docentes e de pessoal não docente da escola” (Ministério da Educação, 2009, p. 9).

A organização das salas de aulas era completamente diferente. No agrupamento onde ocorreu a minha prática em Português, Matemática e História e Geografia de Portugal as salas eram mais pequenas, mas, em contrapartida, a organização das mesas permitia uma maior circulação. Ao estarem organizadas por três filas na vertical, permitiam a minha circulação pela sala, de forma a acompanhar e auxiliar os alunos. Tal circulação não era possível no outro agrupamento, dada disposição das mesas na sala, apesar de esta ser muito maior. Neste caso, as mesas encontravam-se em três filas na

horizontal, o que não permitia percorrer a sala com facilidade. Por causa deste constrangimento, muitas das vezes limitava-me a ficar junto ao quadro, o que dificultava o controlo do comportamento da turma. Como tal, neste contexto, foi mais persistente a existência de barulho entre os alunos. Logo no início da minha prática, em conversa com o professor cooperante, sugeri a modificação da disposição da sala de aula, mas este respondeu que as funcionárias da escola não queriam que a sala fosse modificada. Além do mais, íamos perder muito tempo, em todas as aulas, a modificar a sala de aula. Assim sendo, a alteração da disposição das mesas de trabalho dos alunos só acontecia quando eram realizados trabalhos de grupo e atividades experimentais.

2.2.1. Caracterização das Turmas

A PES desenvolvida no 2.º CEB decorreu em quatro turmas, duas de 5.º ano referentes às disciplinas de Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, e as outras duas de 6.º ano, ou seja, correspondentes às disciplinas de Português e Matemática, com o total de oitenta e dois alunos.

Figura. 3 Horário de estágio.

Horário de estágio					
Tempos	Segunda	Teça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30-9:15		Mat	Mat	Port	
09:15-10:00					
10:20-11:05	Port				Mat
11:05-11:50					
12:00-12:45			HGP		Port
12:45-13:30	HGP				
13:45-14:30					
14:30-15:15				CN	
15:30-16:15	CN				
16:15-17:00					

Como é possível confirmar no horário de estágio apresentado em cima (figura.3), as disciplinas encontram-se distribuídas por toda a semana. As disciplinas de Português e Matemática apresentam a mesma carga horária semanal (270 minutos). Por seu lado, as disciplinas de Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal têm uma carga semanal de 135 minutos cada. Como se evidencia, o horário semanal de estágio perfaz um total de quatrocentos e cinco minutos.

A turma de Português era constituída por dezasseis alunos, sendo que sete eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Era uma turma com boas notas, muito participativa em todas as atividades propostas na sala de aula. Como prova desta participação, posso recordar a resposta de uma aluna dada aquando da realização de um questionário proposto pela professora cooperante sobre a autoavaliação. A referida aluna respondeu de forma perentória: “participei e colaborei nos jogos e trabalhos”. Desde o primeiro dia de aulas, senti que os alunos me receberam de uma forma muito acolhedora, participavam em todas as atividades que eu sugeria, solicitavam-me muitas vezes para irem ao quadro. No entanto, os alunos desta turma sentiam-se muito pressionados perante a proximidade do exame nacional de Português. Neste sentido, a dado momento da nossa prática, uma aluna referiu: “não penso desiludir a professora nos exames nem nos restantes testes a esta disciplina”. Muitas das aulas do meu estágio, nesta turma, foram de revisão de conteúdos gramaticais propostos pela professora cooperante. O meu objetivo era cumprir o que era solicitado pela professora cooperante e ao mesmo tempo tornar estas aulas mais lúdicas, proporcionando, assim, um ambiente de ensino mais descontraído e motivador. Naturalmente, os alunos aderiram à generalidade das propostas de trabalho que lhes apresentei. É relevante reter que, no final das aulas, perguntavam sempre se na próxima aula iriam realizar mais algum jogo.

No que diz respeito à turma de Matemática, esta era constituída por dezanove alunos, sendo sete do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Alguns alunos desta turma encontravam-se retidos no 6.º ano, e muitos deles apresentavam dificuldades de aprendizagem significativas no âmbito desta disciplina. Ao longo das aulas, foi possível perceber que geralmente apenas cinco alunos participavam na aula sem serem solicitados. Em relação aos restantes alunos, era necessário o professor estar constantemente a verificar se estavam a conseguir realizar individualmente as tarefas propostas e solicitar a sua participação na resolução das tarefas no quadro. Para conseguir motivar os alunos, foi necessário criar várias estratégias lúdicas, promovendo atividades diferentes daquelas a que estavam habituados; e, realmente, verificou-se uma melhoria relativamente à participação dos alunos, como também nas notas que obtiveram nos testes da disciplina.

A turma de História e Geografia de Portugal era constituída por vinte alunos, dos quais cinco eram do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Era uma turma com muito mau

comportamento. Em conversa com a professora cooperante, esta referiu que, na maioria das disciplinas, era necessário estar presente ao longo das aulas com o intuito de conseguir manter a ordem na sala de aula, pois era a diretora de turma. A grande maioria dos alunos encontrava-se em instituições e foi a única turma, de todas aquelas em que realizei estágio, que continha muitos alunos de etnia cigana e dois casos de alunos com NEE (necessidades educativas especiais). Era uma turma que nos colocava muitos constrangimentos: os alunos evidenciavam falta de hábitos de higiene pessoal; o seu material escolar estava em más condições e alguns dos alunos não tinham caderno diário. No caso de um dos alunos com NEE, a professora cooperante é que tinha o caderno diário do aluno, uma vez que, em caso contrário, na aula seguinte, não teria material para a aula. Esta turma foi realmente um grande desafio. Foi a única turma em que senti que a minha presença não era bem-vinda, pois os alunos estavam completamente desmotivados para a escola. Muitos diziam que só estavam lá porque eram obrigados. Por isso, tinha noção que era urgente motivar os alunos não só para esta disciplina, mas também para a escola. Para tal, foi necessário em todas as aulas criar atividades diferentes, desde a utilização de vídeos, imagens, mapas, puzzles, bandas desenhadas e jogos. Apesar do grande número de atividades que apresentava, verificava que os alunos tinham, globalmente, a mesma postura pautada por um grande desinteresse. Somente na realização de jogos é que conseguiram trabalhar em equipa, mantiveram a ordem e conseguiram responder acertadamente às questões do jogo. Esta constatação não pode ser menosprezada, e faz-nos pensar seriamente na importância de, nomeadamente com determinados alunos, desenvolver práticas de ensino mais práticas, privilegiando a atividade grupal.

Por último, a turma de Ciências da Natureza era constituída por vinte e sete alunos com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Quinze destes alunos eram do sexo feminino e doze do sexo masculino. Era uma turma muito participativa e motivada. Porém, a distribuição das mesas e das cadeiras na sala de aula e, por outro lado, o grande número de alunos constituíam-se como fatores que proporcionavam a constante conversa entre eles, sendo por vezes complicado manter o silêncio na sala de aula. Esta dificuldade acentuava-se na realização de trabalhos em grupo. Foi necessário a criação de estratégias na organização da sala de aula com o intuito de não provocar a desordem. Por isso, muitas vezes, foi essencial preparar a sala e os materiais antes dos alunos entrarem. Esta atitude permitiu, também, gerir melhor o tempo de aula. Os alunos nesta turma foram muito acolhedores, pois muitos deles já tinham tido a oportunidade de ter

aulas com estagiárias. Duas das alunas já tinham sido minhas alunas, durante o “estágio” realizado na Licenciatura em Educação Básica, no âmbito da unidade de Iniciação à Prática Profissional.

A PES no 2.ºCEB foi muito importante pois o contacto com estas turmas permitiu perceber que cada turma e que cada aluno é único, e é importante o professor conseguir adaptar-se à turma e conseguir implementar estratégias que permitam controlar e motivar os alunos de forma a promover contextos e práticas que levem os alunos a aprendizagem significativas e (passe a expressão algo redundante) com significado para a sua vida.

3. Experiências de ensino e aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo serão apresentadas e justificadas as minhas opções feitas aquando da planificação das aulas. Apresentarei igualmente uma descrição de algumas das aulas que lecionei, dando particular destaque àquelas em que foram realizadas atividades de jogo pelos alunos. Naturalmente, serão descritas e analisadas as interações estabelecidas entre nós. Por último, apresentarei uma síntese/ reflexão sobre cada uma das experiências de ensino-aprendizagem. As primeiras experiências são alusivas ao 1.º ciclo e abarcam atividades referentes às áreas disciplinares de Matemática, de Português, do Estudo do Meio e das Expressões. Seguidamente serão apresentadas quatro experiências de ensino-aprendizagem referentes ao 2.º ciclo, sendo uma para cada disciplina: Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e, por último, Ciências da Natureza.

Estas experiências exigiram, da minha parte, muita reflexão e trabalho, pois tentei realizar diversos tipos de jogo para as várias disciplinas, adaptando-os às turmas. O meu objetivo foi valorizar a importância do trabalho pedagógico centrado no aproveitamento das virtualidades (e das virtudes) do jogo dentro da sala de aula. Como defende Wassermann (1990), o jogo permite que “os conteúdos curriculares [sejam] aprendidos de uma forma inteligente e refletida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (p. 41).

3.1. Experiências de ensino e aprendizagem realizadas no 1.º Ciclo

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico concretizou-se numa turma de 2.º ano de escolaridade. Como refere o decreto de lei n.º 139 (05 de julho de 2012), o 1.º ciclo tem como áreas disciplinares de frequência obrigatória: Português; Matemática; Estudo do Meio; e Expressões (artísticas e físico-motoras). Foi nestas quatro áreas disciplinares que ocorreu o meu estágio no 1.º ciclo.

O ensino do Português, neste ciclo, implica o reconhecimento do seu carácter transversal. Efetivamente, a aprendizagem da língua é essencial em todas as áreas curriculares, pois é indispensável para o sucesso escolar dos alunos – o Português é a língua de escolarização. Embora o 1.º ciclo seja designado como um ciclo único, ele

está dividido em dois momentos. O primeiro momento diz respeito aos dois anos iniciais, ou seja, aos 1.º e 2.º anos. Como o meu estágio foi realizado num 2.º ano, é importante referir que, nesta primeira etapa, “as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade” (Reis, et al., 2009, p. 22). Segundo o *Programa de Português*, a comunicação oral contém uma dupla função: “uma função de caráter adaptativo ao novo ambiente escolar e à conseqüente integração dos alunos numa nova comunidade de aprendizagem” (Reis, et al., 2009, p. 22); e uma função de capacitação, ou seja, uma função referente à forma como os alunos relatam os acontecimentos, retendo informações importantes, e à formulação de perguntas e de respostas. É também neste primeiro momento que os alunos consolidam e desenvolvem noções acerca da importância da relação entre a língua falada e a língua escrita.

Segundo o *Programa de Matemática para o Ensino Básico*, no 1.º ciclo existem quatro desempenhos fundamentais que os alunos devem evidenciar. São eles: identificar/ designar – o aluno deve conseguir diferenciar os objetivos e conceitos, através de exemplos concretos, desenhos, entre outros; estender – o aluno deve reconhecer que se trata de uma generalização; reconhecer – “o aluno deve reconhecer intuitivamente a veracidade do enunciado em causa em exemplos concretos” (2013, p.3); e saber – “o aluno deve conhecer o resultado, mas sem que lhe seja exigida qualquer justificação ou verificação concreta” (2013, p.3).

No âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, o Estudo do Meio engloba diversas disciplinas científicas “como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade”(2004, p.101). Esta área tem como intuito que os alunos aprofundem os seus conhecimentos da Natureza e da Sociedade. O papel do docente é facultar diversos instrumentos e técnicas para que estes consigam produzir o seu próprio saber de forma organizada.

No que diz respeito às Expressões, estas englobam muitas atividades, desde a educação plástica à educação musical, passando pela educação dramática e pela educação físico-motora.

Relativamente à educação plástica, devemos salientar que esta, proporcionando atividades de “manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores, permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas

peçoais de expressar o seu mundo interior e de apresentar a realidade” (Amorim; Virgo, 2002, p. 83) permitindo, assim, o desenvolvimento da motricidade fina.

As expressões musical, dramática e física estão muito ligadas ao jogo. Sendo este o tema essencial deste relatório, é fundamental referir que o jogo, na educação musical, diz essencialmente respeito aos jogos de exploração da voz, do corpo e dos instrumentos musicais. Estes são recursos envolvidos em vários tipos de jogos. A articulação entre as várias expressões “forma um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-lo de forma integrada, harmoniosa e criativa” (Amorim; Virgo, 2002, p. 83).

Na educação dramática temos dois tipos de jogos: jogos de exploração e jogos dramáticos. Nos jogos de exploração, permite-se e pretende-se que a criança explore diferentes situações imaginárias; as práticas desenvolvidas neste âmbito darão “oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (Amorim; Virgo, 2002, p. 83).

Na expressão motora, através do jogo, permite-se a realização de diversas atividades, tais como “posições de equilíbrio; deslocamento em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» ou de velocidade; combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas; lançamentos de precisão e à distância; pontapés de precisão e à distância” (Amorim; Virgo, 2002, p. 83). Apesar da expressão físico-motora fazer parte da área das expressões, esta área não foi trabalhada ao longo do estágio por mim, uma vez que os alunos tinham, durante a semana, aulas de expressão motora com outra professora. Assim sendo, as aulas de expressão eram direcionadas para a expressão plástica, musical e dramática.

De seguida, serão apresentadas as experiências de ensino e aprendizagem relacionadas com diversos tipos de jogos para cada uma das áreas disciplinares: Português, Matemática e Estudo do Meio. Relacionado com elas serão também apresentadas atividades referentes à área das expressões (plástica, dramática e musical).

3.1.1. Experiência de ensino e aprendizagem na área curricular de Português/ Expressões: “Jogo dramático”

A experiência de ensino e aprendizagem realizada na área disciplinar de Português no 1.º ciclo diz respeito a um jogo dramático realizado no dia 13 de novembro. Nesta data, celebramos, na escola, o dia de S. Martinho, uma atividade do *Plano Anual de Atividades*. Este dia foi preenchido com diversas atividades: os alunos realizaram cartuxos, aprenderam a canção de S. Martinho e foram junto da fogueira ver assar as castanhas e, posteriormente, puderam comê-las.

A primeira parte da manhã era da responsabilidade dos professores de cada turma. Devido à data em questão, achei por bem que os alunos percebessem o porquê de ser comemorado este dia. Neste sentido, foi entregue aos alunos um texto com a lenda de S. Martinho. Tratava-se, no entanto, de um texto diferente daqueles que estavam habituados a ler, porque era um texto dramático. Como está referido no *Programa de Português do Ensino Básico*, quando as crianças já sabem ler é importante diversificar as situações de leitura, pois

o contato com diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género (Reis, *et al.*, 2009, pp. 64-65).

Nesta perspetiva, o texto dramático permite dinamizar as aulas, devido à sua forte componente lúdica. Além disso, os textos dramáticos “proporcionam também a oportunidade de socialização, já que o teatro pede trabalho de equipa” (Lopes, 2008). Neste tipo de texto é evidente uma interligação da área do português com a da expressão dramática.

Os jogos dramáticos permitem que os alunos desenvolvam, de forma progressiva, possibilidades expressivas do corpo, ou seja, permitem unir gestos e palavras, um sentimento a uma ideia ou uma emoção. Neste tipo de jogos,

as crianças desenvolvem ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de interação no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na ação (Amorim; Virgo, 2002, p. 86).

Na abordagem didática do texto, devemos desenvolver atividades de leitura que decorram em três momentos fundamentais: antes da leitura, durante a leitura e pós

leitura. Assim sendo, a leitura deste texto dramático seguiu essas três etapas que seguidamente serão apresentadas.

A primeira fase (antes da leitura) é condicionada pelo contacto visual geral. Nesta fase é importante que o aluno tenha os seguintes comportamentos e desenvolva as seguintes competências:

- a) faz associações e estabelece relações, de semelhança e de contraste, entre o que o texto lhe sugere e os conhecimentos de que dispõe; b) esboça hipóteses sobre o conteúdo ou sobre a forma do texto; c) faz perpassar algum vocabulário ligado ou aos assuntos previstos; d) eventualmente troca impressões a propósito, se está acompanhado (Gomes & Cavacas, 1991, p. 105).

Logo a seguir à entrega do texto, alguns alunos referiram (de imediato) que se tratava de uma peça de teatro e pediram se podiam ser uma das personagens. Este entusiasmo, além de ser natural nas crianças, pode também estar relacionado com o facto de a escola proporcionar, ao longo do ano letivo, diversas atividades teatrais e também várias idas ao teatro.

Antes de mais, escrevi no quadro o título da peça “Lenda de S. Martinho”, e perguntei à turma o que é que o título lhes sugeria. A maioria da turma respondeu que se tratava da história de S. Martinho. Questionei, então, aos alunos o significado da palavra “lenda”. Seguiu-se uma certa hesitação dos alunos. Voltei a interrogar: “*Será que é uma história verdadeira ou falsa?*” Alguns alunos responderam que era verdadeira e outros, falsa. Então expliquei que uma lenda é uma narrativa que combina factos reais e factos irreais, ou seja uma lenda parte de um episódio que podemos considerar verdadeiro, mas depois apresenta esse episódio de uma forma mágica ou fantástica, recorrendo, portanto, a elementos e situações que não são reais.

Como refere Sim-Sim (2007), os “textos de teatro são um bom meio para cativar o interesse das crianças na prática de atividades de leitura oralizada” (p.49). Antes de iniciar a leitura dramatizada, esclareci que ao texto que se encontra dentro dos parênteses se chama “didascálias”, e que este texto tem como intuito situar a ação e dar indicações ao encenador. Acrescentei que, neste caso, o encenador seria eu, ou seja, eu iria dirigir a peça de teatro.

Como a peça de teatro apresentava várias falas do narrador, decidimos que alguns alunos seriam o narrador (escolhemos seis alunos que ficaram com a atribuição de dizerem as falas do narrador). De seguida escolhemos os dois alunos que iriam representar as personagens do *Mendigo* e de *Martinho*. Aos restantes alunos (que não

diriam as falas do narrador, nem iriam representar as personagens) foram atribuídas funções técnicas, como organizar o cenário e tratar da caracterização dos atores.

Passamos, então, ao segundo momento do ato de ler (durante a leitura). Nesta fase o aluno tem que desenvolver atividades que se relacionam com competências como:

- a) constrói uma primeira apreensão de ideias e afere-as com as que tinha pressuposto; b) procura precisar o significado de certos vocábulos; c) estabelece novas ligações entre as ideias apreendidas e os seus conhecimentos; d) discrimina o que no texto é dado novo ou elemento com interesse (Gomes & Cavacas, 1991, pp. 105-106).

Primeiramente realizei a leitura em voz alta, com o objetivo de os alunos perceberem quando deveriam realizar as didascálias. Depois perguntei: *Como será o som do galope do cavalo? Do cavalo a relinchar? Da tempestade? Do vento e da chuva?* Os alunos começaram a realizar os sons. Foi notório o entusiasmo dos alunos que demonstravam grande expectativa para iniciarem a leitura dramatizada. A primeira leitura teve algumas interrupções, pois os alunos tinham algumas dificuldades em acompanhar o texto e realizar os sons. Por isso, a leitura dramatizada foi realizada duas vezes. Após esta primeira representação, a turma pediu para serem trocados os alunos que liam as falas do narrador e os alunos que representavam as personagens, porque todos queriam participar. Concordei – até porque considerei ser uma atividade que não só desenvolvia competência de leitura e de expressão como promovia a interação saudável entre as crianças. No total a peça de teatro foi lida (e representada) três vezes.

Neste tipo de atividade, “trabalhando a voz, os sons, os ruídos e as palavras [...] a linguagem é, sob todas essas formas, o próprio coração da expressão teatral” (Faure & Lascar, 1982, pp. 16-17). Destaco, pois, a relevância que, neste tipo de atividades, é dada à expressão oral. Esta é aqui trabalhada de forma a permitir que os alunos falem de forma clara e audível.

Por fim, temos a última etapa da leitura (depois da leitura). Nesta fase é importante que o aluno tenha o seguinte comportamento:

- a) analisa as ideias do texto e o seu encadeamento lógico; b) aprecia aspetos de linguagem, nomeadamente a forma como as ideias estão expressas; c) elabora uma síntese, salientando o que deve ser retido e reestruturando as novas informações; d) volta a refletir sobre os seus pontos de vista (ou confronta-os se estiver acompanhado), procurando uma posição crítica ou considerando Alternativas (Gomes & Cavacas, 1991, p. 106).

Assim sendo, questionei os alunos: *Do que trata a lenda de S. Martinho?* Todos os alunos começaram a falar ao mesmo tempo, porque queriam (re)contar a história.

Então pedi a alguns alunos para (re)contarem a história. Segue-se um registo do desempenho de alguns alunos:

Aluno A: Num dia de tempestade Martinho saiu montado no seu cavalo, tinha uma capa vermelha para proteger-se da chuva e encontrou um mendigo.

Professora estagiária: Como é que estava o Mendigo?

Aluno B: Estava com frio e com muita fome e pediu ajuda a Martinho.

Aluno C: Martinho cortou a sua capa vermelha e deu metade ao Mendigo.

Professora estagiária: e o que aconteceu depois?

Aluno D: Martinho foi embora e de repente a tempestade parou.

Professora estagiária: Porque, será que a tempestade parou?

Aluno E: Por ele ter sido bom, ficou bom tempo, por isso é que hoje dizemos que é verão de S. Martinho.

Depois do diálogo sobre o texto, projetei um vídeo com uma adaptação coletiva da história, feito com desenhos e com vozes de alunos do 4.º ano de uma escola de Odemira; trata-se de um trabalho realizado no âmbito de um projeto intitulado “Eu, a Escola e as TIC” (2009/2010). No final do vídeo, é apresentada uma música sobre o magusto. Os alunos da minha sala gostaram da música e rapidamente aprenderam a cantá-la (fizeram-no, na íntegra, duas vezes). Eis a letra da referida música:

“Castanhas, castanhas
Assadinhas com sal
Quentinhas, quentinhas
Que não te façam mal!

Saltitam, crepitam
Toma lá e dá cá
S. Martinho sem vinho
E castanhas não há! (BIS)”

Depois, os alunos fizeram com papel de jornal cartuxos para as castanhas, e, com a ajuda dos professores presentes na sala, realizarem a dobragem do papel. Seguidamente foram para a cantina da escola conviver com os outros alunos para comemorarem o dia de S. Martinho. Por fim, foram conviver para o recreio, onde se assaram as castanhas. Os alunos saltaram na fogueira e pintaram a cara e as mãos com cinza (figura.4). Foi uma atividade completamente diferente. Verifiquei que os alunos cantavam a música que tinham aprendido na aula. Foi possível verificar que estavam todos animados.



Figura. 4 Atividade Magusto.

Como facilmente se conclui, nesta aula de Português promovemos um trabalho interdisciplinar, interligando aprendizagens referentes ao domínio da língua com o desenvolvimento de competências do domínio das expressões dramática, musical e plástica.

3.1.2. Experiência de ensino e aprendizagem na área curricular da Matemática/ Expressões: “O desafio dos Reis Magos”

A experiência de ensino e aprendizagem realizada na área da matemática no 1.º ciclo decorreu no dia 06 de janeiro de 2014. Esta aula tinha como intuito de revisão das várias estratégias de cálculo da subtração aprendidas nas aulas anteriores.

No *Programa de matemática para o ensino básico*, encontram-se os temas que deverão ser abordados: Números e Operações; Geometria e Medida; e Organização e Tratamento de Dados. Esta experiência de aprendizagem (que seguidamente será apresentada e analisada) diz respeito ao tema “Números e operações”. No que diz respeito a este tema, “o seu estudo tem por base três ideias fundamentais: promover a compreensão dos números e operações, desenvolver o sentido de número e desenvolver a fluência do cálculo.” (ME, 2007, p.7).

É importante que nas aulas de matemática o professor consiga promover situações desafiantes, que permitam a participação dos alunos. Assim sendo, nesta aula foi aplicado um jogo digital intitulado “O desafio dos Reis Magos”. Como é referido por Sá (1997), o jogo é um excelente meio para lecionar os conteúdos matemáticos, pois:

a interação que o jogo possibilita entre os colegas ou entre o professor e os alunos contribui para o desenvolvimento da autonomia. (...) O jogo estimula o pensamento (...) poderemos dizer que talvez o jogo contribua para que a

Matemática seja uma das facetas da atividade mental do aluno no futuro. (...) O jogo curricular deve ser uma atividade em que o aluno possa afetivamente procurar caminhos para resolver as dificuldades, conflitos cognitivos que surgem (p.13).

Como neste dia é comemorado o Dia dos Reis Magos, na aula de Português, os alunos visualizaram uma história digital acerca dos Reis Magos, onde ficaram a conhecer as características físicas dos Reis. Aproveitando a história, na aula de Matemática, através de uma apresentação em PowerPoint, foi apresentado à turma um jogo no qual os três Reis magos desafiam a turma na realização das várias estratégias de cálculo da subtração. Seguidamente foram apresentados os diapositivos do jogo (figura.5), onde estão estipuladas as regras a respeitar durante o jogo. Estas foram lidas em voz alta por mim, com o intuito de esclarecer os alunos, caso surgissem algumas dúvidas. Reconhece-se que, para o sucesso do jogo, é necessário que os alunos tenham interiorizado as regras.





Figura. 5 Regras do jogo "Desafio dos Reis Magos"

Depois das regras do jogo terem sido apresentadas, foi selecionado um aluno para retirar do saco que continha o nome escrito Belchior um cartão com uma subtração. Esse cartão, foi afixado no quadro (figura.6); de seguida, o mesmo aluno retirou (de dentro do saco do que tinha o nome Baltazar) uma estratégia de cálculo da decomposição.

$$\begin{aligned}
 & \text{Bragança 6 de Janeiro de 2014} \qquad 06/01/2014 \\
 & (500 + 90 + 2) - (300 + 80 + 1) = \\
 & = (500 - 300) + (90 - 80) + (2 - 1) = \\
 & = 200 + 10 + 1 = 211
 \end{aligned}$$

Figura. 6 Estratégia de cálculo subtração decomposição.

Como é possível verificar pela análise da imagem em cima apresentada, primeiro o aluno teve que decompor os números 592 e 381, segundo as ordens, e seguidamente subtrair por ordens, ou seja, 500-300, 90-80 e 2-1. A imagem seguinte (figura.7), apresenta outra das estratégias de decomposição. Estas eram as estratégias que os alunos preferiam aplicar para realizar o cálculo da subtração.

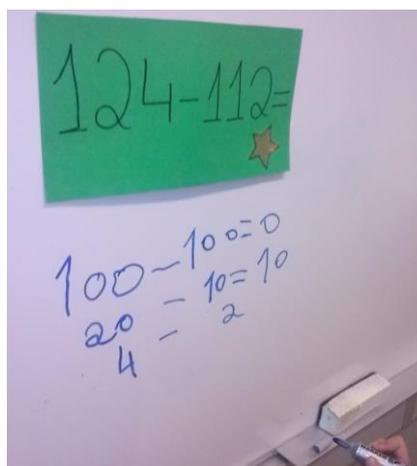


Figura. 7 Estratégia de cálculo

Apercebi-me que muitos alunos sentiam dificuldades em perceber que, numa subtração, se adicionarmos ou subtrairmos o mesmo número ao aditivo e ao subtrativo, o resultado seria sempre o mesmo. Por isso, quando foi retirado o cartão (figura.8) com a estratégia que se apresenta em baixo, decidi explicar novamente à turma este procedimento. Depois uma aluna realizou a subtração, e respondeu: “*É mesmo verdade, o resultado é sempre o mesmo!*”. Assim, continuou-se o jogo de tal forma que todos os elementos da turma participaram na atividade e conseguiram realizar os cálculos sem erros.

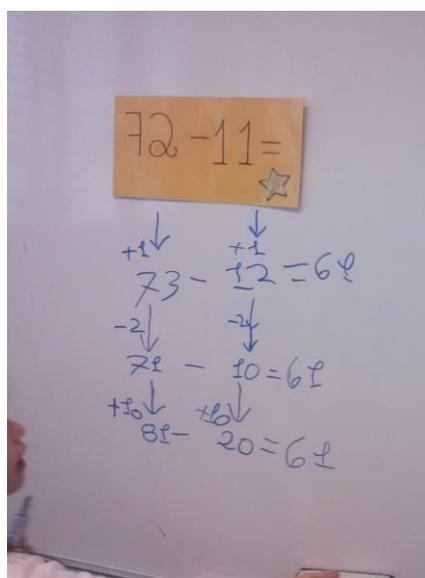


Figura. 8 Estratégia de cálculo.

Este jogo foi uma boa forma de conseguir rever os conteúdos anteriormente trabalhos, usando estratégias diferentes das que tinham sido realizadas nas aulas anteriores. Os alunos mantiveram-se motivados durante o jogo e foi possível retirar

algumas dúvidas, tendo em conta que se identificaram os alunos que ainda tinham algumas dificuldades na realizar das operações solicitadas.

Como este dia era dedicado à comemoração do dia dos Reis Magos, depois do jogo ter terminado, foram entregue à turma cartolinas que continham o molde de uma coroa. Os alunos tiveram que recortar e decorar com autocolantes e realizar os desenhos de que mais gostavam. Após terminarem esta atividade receberam a visita de outras turmas que cantaram a música dos Reis. Todos os alunos, entusiasmados com as suas coroas reais, cantaram juntamente com os colegas.

3.1.3 Experiência de ensino e aprendizagem na área curricular de Estudo do Meio/ Expressões: “O Ecoponto amigo”

A experiência de ensino e aprendizagem realizada na área do Estudo do Meio (1.º ciclo) decorreu durante os dias 26 e 27 de novembro de 2014. Esta aula diz respeito ao tema *A descoberta dos outros e das instituições*. O *Programa de estudo do meio* apresenta blocos temáticos com títulos iniciados por “A descoberta de ...”. Esta formulação é clara no que se refere à valorização de uma aprendizagem por descoberta. Jerome Bruner desempenhou um papel fundamental na formulação dos princípios orientadores deste tipo de aprendizagem. Este autor sublinha que é o aluno quem constrói o seu próprio conhecimento, ou seja, ele é um sujeito ativo, não só envolvido, como responsável pelo processo de aprendizagem.

Esta aula foi selecionada para o presente relatório de estágio porque ela se insere claramente no tema integral – a importância da realização de jogos no ensino. Os alunos concretizaram um jogo intitulado “O Ecoponto amigo”. De seguida irei apresentar o decorrer da aula e o respetivo jogo.

A aula iniciou-se com a projeção de duas imagens, com o intuito do alunos as analisarem e refletirem sobre elas. Utilizei a estratégia de resolução de problemas, defendida por John Dewey. Como nos recorda Roldão, num ensaio em que analisa o pensamento pedagógico de Dewey, “só um ensino problematizador desenvolve apropriadamente o pensamento reflexivo” (Roldão, 2001, p. 60). Assim sendo, o problema a estudar referia-se à dualidade entre a destruição e a preservação da natureza, dando um particular destaque a atitude que podemos tomar no âmbito de um comportamento ecológico responsável. Na primeira imagem (figura.9), apresentei aos

alunos uma floresta escura com lixo no chão. Foi-lhes solicitado para observarem a imagem e identificarem o problema nela patenteado.



Figura. 9 Meio ambiente sujo.

De uma forma espontânea os alunos foram dando as suas opiniões:

Aluno 1: “Não tem cor”

Aluno 2: “tem lixo no chão.”

Professora estagiária: “Gostavam de realizar um piquenique neste local?”

Aluno 3: “Não, está sujo”

Professora estagiária: “O que devemos fazer para este local não ficar assim?”

Aluno 4: “Tirar o lixo”

Professora estagiário: “E onde colocávamos o lixo que está no chão?”

Aluno 5: Nos ecopontos.

Sem que lhes tenha referido o propósito desta aula, os alunos conseguiram chegar onde era pretendido, tendo mesmo falado da utilização dos ecopontos. Questionei a turma acerca dos seus comportamentos. Perguntei-lhes se costumam separar o lixo em casa. Apenas dois alunos disseram que em casa separavam o lixo, e que ajudavam os pais a colocar nos ecopontos. Seguidamente foi apresentada a segunda imagem (figura. 10). Depois de observarem os alunos afirmaram logo que se tratava de um meio ambiente limpo, que não tinha lixo no chão e que já tinha cor.



Figura. 10 Meio ambiente limpo.

Posteriormente, foi projetado um vídeo da música “Gombby – reciclar”. *Gombby* é uma série realizada em Portugal, destinada a crianças cuja idade se localiza na faixa etária entre os 2 e os 8 anos. Esta série tem como objetivo proporcionar um ambiente de aprendizagem às crianças, onde tomam conhecimento da forma como as coisas são feitas. Em baixo será apresentada a letra da música:

“Vamos Lá Reciclar

Esta canção é bem diferente	Não te esqueças do Pilhão
Vai proteger o Meio Ambiente	Que é um bom amigo
Num ritmo alegre que dá para dançar	Se pilhas tiveres à mão
Vais aprender a reciclar	Vais achá-lo divertido
E se os teus pés quiserem dançar	
Vem e aprende a reciclar	O papel e o cartão
	Depois de utilizar
Põe o vidro no Vidrão	Deves pôr no Papelão
E ele fica contente	Para reciclar
É um grande comilão	
Come vidro loucamente	São quatro amigos que esperam por ti
	Vamos com eles, vem, anda daí
E o balofo Embalão	Junta-te à roda a cantar e a dançar
Pensa que é o mais belo	Para aprenderes a reciclar
Tem um grande coração	Junta-te à roda a cantar e a dançar
Amarelo	Vem e aprende a reciclar.”
	(Gombby)

Seguidamente realizou-se um diálogo com os alunos sobre a letra da música, com o intuito de salientar a importância de reciclar. A maioria da turma sabia da existência dos ecopontos. No entanto, não sabiam o que deviam colocar em cada um deles e muito menos o significado da palavra reciclar. Como é referido no Programa do 1.º Ciclo,

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contato com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (p.67).

Assim sendo, expliquei aos alunos que reciclar consiste em transformar os materiais inúteis em novos produtos, como por exemplo latas, pacotes de leite, entre outros. Depois foram apresentadas à turma quatro caixas com diferentes cores (figura.11): verde, amarelo, azul e vermelho, como é possível ver na imagem ao lado. A turma foi questionada sobre o que seriam aquelas caixas. Vários alunos colocaram o dedo no ar. Solicitei a resposta a um desses alunos que disse: “São os ecopontos”.



Figura. 11 Ecopontos.

Foi apresentada uma montagem com diversos vídeos da “Sociedade Ponto verde – ecopontos”. A Sociedade Ponto Verde tem como missão organizar, gerir e valorizar a retoma dos resíduos de embalagens. Esta sociedade criou diversos vídeos publicitários com a participação de várias crianças de diversas faixas etárias para exemplificar onde devem ser colocadas as embalagens, tendo em conta as diferentes cores dos ecopontos. Este tipo de atividades, desde a música ao vídeo publicitário, “exemplificam e «ensinam» as regras, porventura de forma divertida, para levar os alunos a adotá-las e a praticá-las no seu quotidiano, passando então, de forma natural” (Roldão, 2001, p. 22).

Após os alunos visualizarem o vídeo, foram questionados onde deveriam colocar determinadas embalagens, como por exemplo: latas, pilhas e caixas de cartão. Os alunos conseguiram identificar os ecopontos para colocar o material referido.

Seguidamente, os alunos visualizaram diversas embalagens e constataram que muitas delas apresentam o símbolo da reciclagem, ajudando na identificação de qual é o ecoponto em que devem ser colocadas. Para sistematizar, foram projetados os vários símbolos (figura.12) que os alunos podem encontrar nas embalagens.



Figura. 12 Símbolos reciclagem.

Após isto, foram colocados em cima de uma mesa, à frente da sala, vários objetos, como caixas de ovos, latas de atum e de salchichas, pacotes de leite, garrafas de plástico e de vidro, folhas de papel e pilhas. Foi de seguida, esclareci que iríamos realizar um jogo, em que todos os elementos da turma teriam que escolher um material que se encontrava na mesa e, depois, colocá-lo no ecoponto correspondente.

Quando se iniciou o jogo, a maioria da turma sentiu dificuldades em colocar as embalagens de metal no ecoponto correspondente. Ficavam com dúvidas em relação ao ecoponto correto. Expliquei à turma que no ecoponto “embalão” eram colocadas embalagens de plástico, como por exemplo, as garrafas de plástico e também embalagens de metal. O jogo seguiu sem mais dúvidas. De referir que, quando os alunos pegavam numa embalagem, reparavam sempre se continha o símbolo da reciclagem.

Depois de terminar o jogo, expliquei à turma que a partir daquele dia teriam à sua disposição os ecopontos na sala, a fim de conseguirem separar o material que posteriormente seria enviado para reciclagem. Seguidamente, foram entregues aos alunos folhas brancas e uma folha de lixa, com o intuito de realizarem um desenho sobre o que aprenderam hoje na aula e, ao mesmo tempo, aprenderem uma nova técnica de desenho em que se valoriza e trabalha a textura (figura.13).



Figura. 13 Desenhos realizados pelos alunos.

Esta atividade teve continuação no dia seguinte (dia 27), com a escrita no quadro, em grande grupo, de uma carta destinada ao Sr.º Presidente da Câmara de Bragança, na qual a turma solicitava a colocação de ecopontos na escola, para que toda a comunidade escolar conseguisse realizar tarefas de separação do lixo, contribuindo para a reciclagem. Depois de estar escrita no quadro, todos os alunos passaram a carta para o caderno.

Após isto, organizei a turma em 6 grupos com 4 elementos e disse que teriam de nomear um porta-voz. Depois de o porta-voz ter sido nomeado, expliquei à turma que iriam utilizar os diversos materiais expostos na mesa (garrafas de plástico, caixas de papel, rolos de cozinha, rolhas, fio, copos de iogurte entre outros) para a criação de um brinquedo escolhido pelo grupo, ou seja, pedi-lhe um trabalho de recriação em que estavam a dar uma nova função a material que normalmente seria deitado ao lixo.

Debatemos a intencionalidade da atividade, de forma a que eles percebessem que estavam a reutilizar. Foi entregue, a cada grupo, um tubo de cola, tesouras, tintas e pincéis.

Foi notório, por parte dos alunos, o entusiasmo na realização da atividade. Depois de elaborarem o brinquedo, o porta-voz do grupo realizou a sua apresentação à turma. O primeiro grupo apresentou um avião (figura.15). Eles utilizaram latas de metal, e copos de iogurte e, para conseguirem realizar a junção das latas, utilizaram fita-cola. O segundo grupo construiu um robô (figura.14), tendo utilizado caixas de bolachas e um pacote de leite. Para conseguirem unir essas partes utilizaram cola e também fita-cola.



Figura. 15 Robô.



Figura. 14 Avião.

O terceiro grupo, utilizando garrafas de plástico e copos de iogurte, fez um carro (figura.17). Para conseguirem unir, usaram fio de lã e também fita-cola. O último grupo criou um novo ecoponto para a sala de aula - o “Papa-chiclas” (figura.16), com o intuito de todos os alunos colocarem as pastilhas elásticas dentro dele. Este grupo utilizou uma garrafa de plástico e tampas.



Figura. 17 "Papa-chiclas".



Figura. 16 Carro.

No início desta atividade, fiquei apreensiva porque não sabia se os alunos conseguiriam realizar o pretendido trabalhando em grupo. Mas o resultado final foi

maravilhoso: utilizaram o material que tinham à sua disposição e conseguiram realmente reciclar. Os brinquedos realizados pelos alunos ficaram em exposição na sala de aula.

Ao longo do estágio, pude verificar que os alunos, em todas as aulas, colocavam folhas usadas e copos de iogurte nos ecopontos que ficaram na sala. Eles continuaram a separar os materiais voluntariamente. Por isso, acho que foi fundamental ter colocado os ecopontos na sala de aula, permitindo que o que foi aprendido se mantivesse em prática ao longo do ano letivo.

3.1.4 Reflexão sobre a PES no 1.º Ciclo.

Ao longo da PES realizada no 1.º ciclo, foram vários os temas trabalhados, como se verifica pelas experiências de aprendizagem em cima apresentadas. Estas exigiram da minha parte muito trabalho em busca de atividades lúdicas que pudessem ser adaptadas à realidade da turma. No início, o meu objetivo era criar aulas em que fosse possível realizar atividades interdisciplinares, abrangendo todas as áreas. Como o meu tema era a aplicação de jogos na sala de aula, não consegui realizar o que tinha em mente em todos os casos. Assim sendo, após uma longa análise das atividades realizadas, decidi apresentar as anteriores na medida em que elas manifestam a preocupação em construir sequências de aprendizagem interdisciplinares, valorizando a relação com as expressões, tanto plástica como musical.

Outro aspeto foi conseguir criar atividades ligadas aos dias comemorativos, como, por exemplo, a de português que se relaciona com o dia de São Martinho e a de Matemática, com o dia dos Reis Magos. Esta preocupação justifica-se na medida em que considero importante que os alunos conheçam as nossas tradições, as valorizem e, refletindo sobre elas construam quadros axiológicos válidos e verdadeiramente assumidos.

Das experiências apresentadas neste ciclo, aquela que exigiu, da minha parte, mais trabalho e dedicação foi, sem sombra de dúvida, a de Estudo do Meio. Além de estar a introduzir um novo conteúdo, dar a conhecer os alunos os ecopontos, o meu objetivo, era que os alunos percebessem a importância de realizar a reciclagem não só para proteger o meio ambiente mas também o quanto esta contribuía para o bem-estar da

sociedade. Ao criarem os brinquedos com os materiais, os alunos perceberem que realmente através de simples objetos podem criar coisas realmente divertidas.

3.2. Experiências de ensino e aprendizagem no 2.º Ciclo

A Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico concretizou-se em quatro turmas e em dois agrupamentos diferentes. As disciplinas de Português e Matemática foram realizadas em turmas de 6.º ano de escolaridades. Por seu lado, a leção das disciplinas de História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza decorreu em turmas de 5.º ano de escolaridade.

3.2.1. Experiência de ensino e aprendizagem de Português: “Jogos digitais”

A experiência de ensino e aprendizagem concretizada na disciplina de Português corresponde a duas aulas de 90 minutos, realizadas nos dias 27 e 31 de março de 2014, numa turma de 6.º ano de escolaridade. Estas duas aulas foram escolhidas porque nelas foram desenvolvidas várias atividades relacionadas com o uso de diferentes jogos em formato digital. Estes jogos tiveram como principal intuito fazer a revisão de conteúdos gramaticais anteriormente trabalhados nas aulas. Eles serviram de revisão e também de esclarecimento de dúvidas tendo em vista a preparação dos alunos para o exame nacional de português.

Nas últimas duas semanas de estágio, a professora cooperante entregou-me um plano de aulas em que era clara a intenção de rever todos os conteúdos gramaticais para o exame nacional. Esta prova tem como finalidade avaliar as aprendizagens dos alunos nos vários domínios, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua. No que se refere ao “domínio do Conhecimento Explícito da Língua, serão avaliados apenas os conteúdos comuns ao Programa de Português do Ensino Básico e às Metas Curriculares de Português” (Ministério da Educação, 2013, p. 1).

Devido à ansiedade dos alunos perante o exame, decidi realizar as aulas de revisão recorrendo à utilização de vários jogos. Serão aqui apresentados apenas dois jogos realizados: o primeiro com o intuito de proceder a uma revisão centrada na abordagem da classe de palavras - adjetivos; e o outro jogo, mais amplo em termos de conteúdos,

pretendia ser uma oportunidade para fazer uma revisão global de tópicos programáticos referentes ao conhecimento da gramática, tais como: pronomes; determinantes e quantificadores; verbos; advérbios; conjunções e preposições; frase complexa; recursos expressivos.

A aula que corresponde à realização do jogo “O adjetivo” iniciou-se, como era habitual, com a escrita do sumário no quadro por um aluno e os restantes alunos copiavam-no para os seus cadernos diários. Para começar a abordagem do tema, optei por iniciar a aula com a projeção do seguinte texto:



“(...) Olímpia passava o dia inteiro com a cabeça enfiada nas nuvens. (...)
À noite comia estrelas.
Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao morro mais alto da savana, levantava o pescoço e comia estrelas. As estrelas ardiam um pouco na garganta, mas eram doces e macias, e sabiam a pêsego. Ao contrário do que seria de supor, a noite não ficava mais vazia por causa disso.”

José Eduardo Agualusa,
A girafa que comia estrelas.

Figura. 18 Texto projetado para os alunos encontrarem os adjetivos.

Após a leitura do texto, foi solicitado aos alunos que encontrassem os adjetivos presentes no texto.

1. Olímpia subia ao morro mais **alto** da savana...
2. As estrelas (...) eram **doces** e **macias**...
3. A noite não ficava mais **vazia**...

Seguidamente os alunos foram questionados sobre o sentido de cada uma das frases. Em síntese, as suas respostas focaram os seguintes aspetos: “a **primeira** frase refere-se ao morro, a **segunda** frase refere-se às estrelas e a **terceira** frase refere-se à noite.” Esta frase foi registada no quadro. Pretendia-se que, através das frases seleccionadas, os discentes verificassem que as palavras “doces” e “macias” atribuem qualidades ao nome a que se referem, no caso “estrelas”, com o qual concordam em género e em número. São, por isso, **adjetivos qualitativos**.

E na frase escrita no quadro, as palavras “primeira”, “segunda” e “terceira” são **adjetivos numerais** porque se relacionam com o nome frase, indicando a ordem pela qual as frases surgem. Estes adjetivos concordam em género e em número com o nome a que se referem e que precedem. Após esta breve revisão, escrevi no quadro as definições das subclasses dos adjetivos e os alunos realizaram o registo no seu caderno:

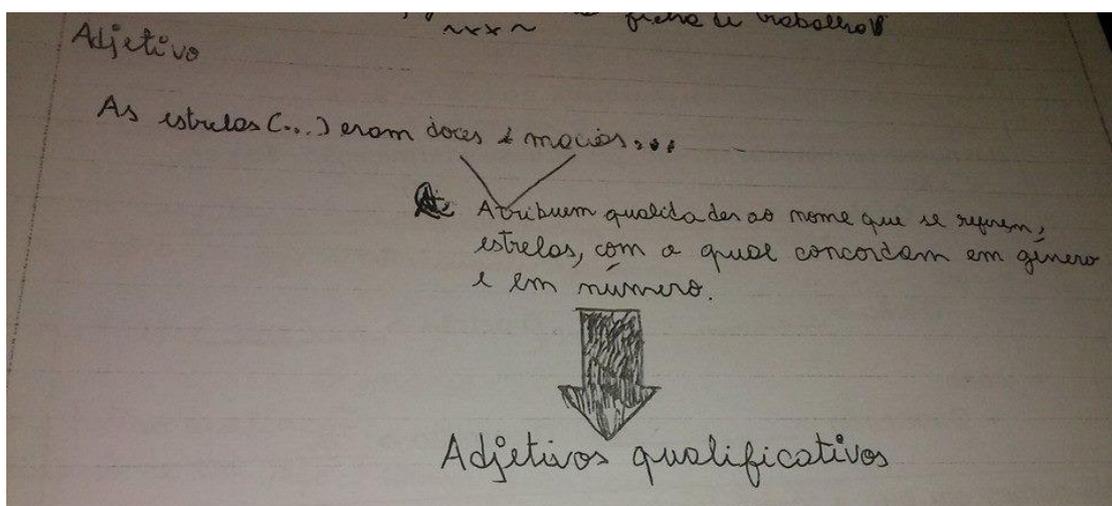
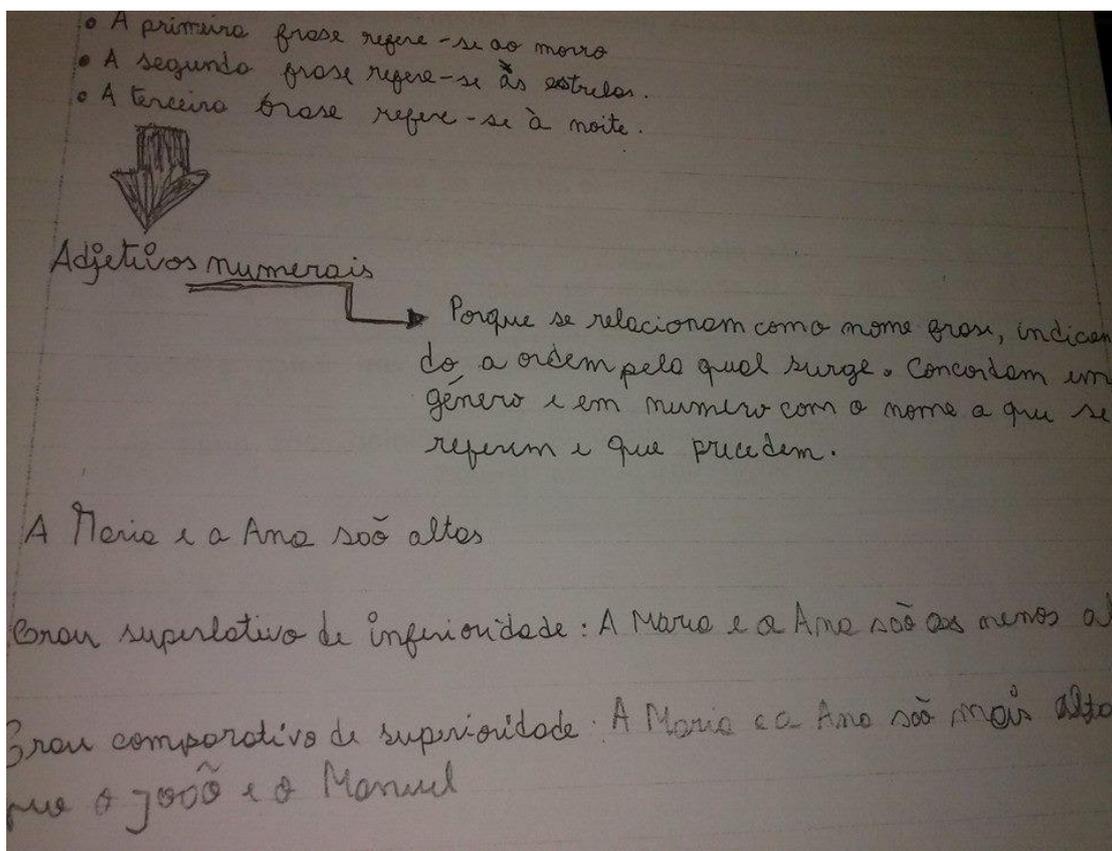


Figura. 19 Registo de um aluno sobre as definições das subclasses.

De forma a dar continuidade ao tema em revisão, optei pela realização de um jogo. Era importante que todos os alunos estivessem atentos às regras do jogo, para o conseguirem realizar com sucesso. Assim sendo, foram projetadas as regras e lidas por mim. Passo a descrever as regras do jogo que foi apresentado aos alunos:

- ✓ Equipas com apenas **dois elementos**.
- ✓ Cada equipa terá que escolher um nome que respeite a seguinte estrutura: um **nome + um adjetivo**
- ✓ Cada equipa **terá um número** e só jogam quando o seu número for retirado de um saco.
- ✓ A equipa terá que identificar na frase o grau do adjetivo.
 - Se acertar ganha **3 pontos**.
 - Se não acertar perde **1 ponto**.
- ✓ Todas as equipas terão apenas **duas oportunidades para jogar**.
- ✓ É proibido às outras equipas ajudarem a equipa que está a jogar; caso isso aconteça será retirado **1 ponto** à equipa que ajudar.
- ✓ Ganham as equipas que conseguirem **6 pontos**.

Depois da leitura das regras, os alunos formaram pares e foi designado o número das equipas, como é possível verificar na imagem em baixo:

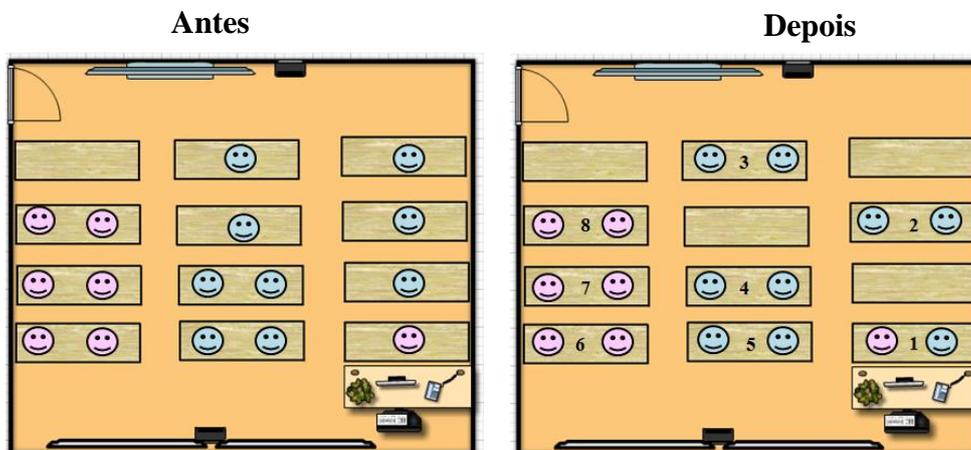


Figura. 20 Organização das equipas.

Cada par foi ao quadro escrever o nome da sua equipa, não esquecendo a segunda regra do jogo “Cada equipa terá que escolher um nome que respeite a seguinte estrutura: um nome + um adjetivo”.

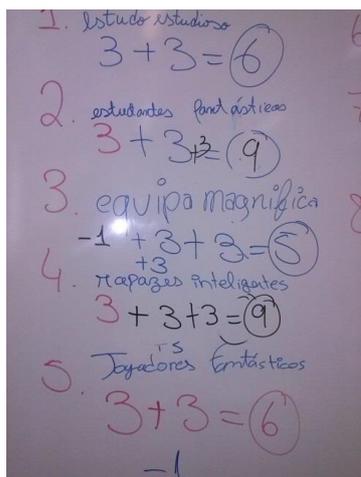
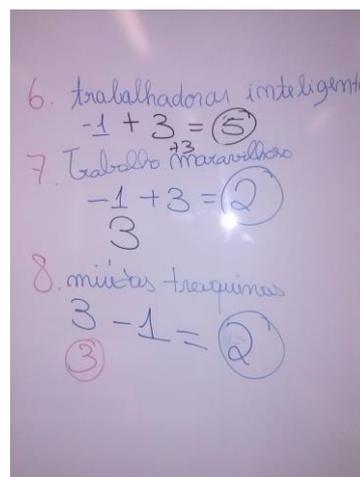


Figura. 21 Nomes das equipas:

1. Estudo estudioso; 2. Estudantes fantásticos; 3. Equipa magnífica; 4. Rapazes Inteligentes; 5. Jogadores Fantásticos; 6. Trabalhadores Inteligentes; 7. Trabalho maravilhoso; 8. Miúdas traquinas.



O jogo iniciou-se com o sorteio das equipas. A primeira equipa a iniciar foi “Jogadores Fantásticos” com a seguinte questão:

1. Este morro é alto.

<input type="checkbox"/>	Grau comparativo de igualdade.
<input type="checkbox"/>	Grau normal.
<input type="checkbox"/>	Grau superlativo absoluto sintético.

Figura. 22 Primeira questão do jogo.

Antes de responder, o par refletiu sobre qual seria a resposta correta. Depois responderam “Grau normal”. Antes de selecionar a resposta, perguntei se realmente tinham a certeza se era a resposta correta. O par não hesitou e disse que sim. Sendo assim, selecionei a resposta. Como a equipa acertou, foi-lhes atribuída a respetiva pontuação (três pontos) – esta pontuação foi registada do quadro. Durante este jogo é fornecido um feedback aos alunos, na medida em que, no final de cada questão, aprecem os termos “Muito bem” ou “Tenta outra vez”, dependendo do grau de sucesso obtido no jogo. Como refere Carvalho (2004), “sempre que o [aluno] tem que realizar algumas tarefas, a existência de feedback informa-o do seu desempenho (positivo ou negativo). Uma outra forma de feedback pode ser dada pela pontuação” (p.16). Neste jogo os alunos acabam por receber as duas formas de feedback.

Durante a realização do jogo, um grupo não cumpriu a 6.^a regra – “É proibido às outras equipas ajudarem a equipa que está a jogar, caso isso aconteça será retirado 1 ponto à equipa que ajudar”. Assim sendo, foi retirado um ponto à equipa “trabalhadoras

inteligentes”. Após a retirada de um ponto a esta equipa, os alunos realmente perceberam que as regras apresentadas no início eram para cumprir.

Avaliando os resultados obtidos pelos alunos na resposta às questões colocadas, verifica-se que é grande o número de respostas acertadas. Apenas às questões apresentadas em baixo é que os alunos responderam incorretamente.

4. Esta água está fresquíssima. 10. Este morro é altíssimo.

<input type="checkbox"/> <u>Grau superlativo relativo de superioridade.</u>	<input type="checkbox"/> <u>Grau superlativo absoluto analítico.</u>
<input type="checkbox"/> <u>Grau superlativo absoluto sintético.</u>	<input type="checkbox"/> <u>Grau superlativo relativo de superioridade.</u>
<input type="checkbox"/> <u>Grau superlativo absoluto analítico.</u>	<input type="checkbox"/> <u>Grau superlativo absoluto sintético.</u>

12. Que dia péssimo!

<input type="checkbox"/> <u>Grau superlativo absoluto sintético.</u>
<input type="checkbox"/> <u>Grau superlativo absoluto analítico.</u>
<input type="checkbox"/> <u>Grau normal.</u>

Figura. 23 Questões que os alunos erraram.

Considerando estas questões, foi possível detetar que os alunos sentiam dificuldades relativamente ao grau superlativo absoluto sintético. Após a realização do jogo, refleti que, ao verificar que os alunos sentiam dificuldades relativamente a este grau do adjetivo, deveria ter interrompido o jogo e ter explicado pois era um jogo de revisão de conteúdos. Para corrigir essa minha falha, na aula seguinte expliquei aos alunos que o grau superlativo absoluto sintético é formado acrescentando ao adjetivo os sufixos “-íssimo”, “-imo”, “-ílimo” e “-érrimo”, consoante os casos.

Para o outro jogo, realizado no dia 31 de março de 2014, escolhi o título: “Quem quer passar no exame”. Ao contrário do jogo que anteriormente foi apresentado, neste caso a turma ficou dividida em duas equipas, com o intuito de competirem entre si. Este jogo foi inspirado no programa / concurso televisivo “Quem quer ser milionário”, mas com ligeiras diferenças, pois em vez de os alunos jogarem individualmente, jogaram em equipa.

Foi explicado à turma que teriam de estar divididos em duas equipas. A formação das equipas é um aspeto de grande importância, uma vez que é essencial para a implementação e para o sucesso de práticas educativas em que se pretende desenvolver a aprendizagem cooperativa. Decidi que, após as semanas de aulas já decorridas, já possuía elementos suficientes acerca dos alunos, relativamente às suas capacidades intelectuais e à sua estrutura pessoal. Isto possibilitou que criasse equipas com condições para o seu bom funcionamento.

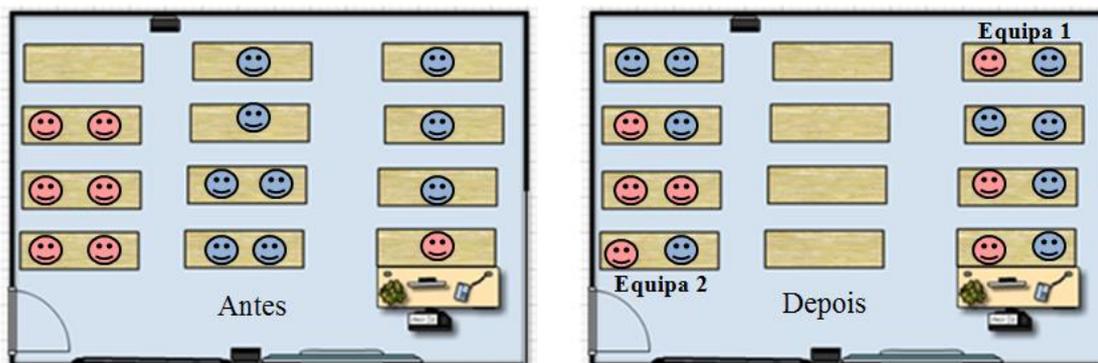


Figura. 24 Organização das equipas no jogo "Quem quer passar no exame".

Após todos os elementos das equipas estarem sentados nos respetivos lugares, expliquei como iria decorrer o jogo. O jogo iniciava-se pela ordem que os jogadores estavam sentados; a primeira questão ia para o jogador da equipa 1 e a segunda questão para a equipa 2. Expliquei que se tratava de um jogo idêntico ao concurso “Quem quer ser milionário”. Os jogadores teriam de responder acertadamente a todas as questões, e para isso cada equipa dispunha de três ajudas clássicas: 50:50, ajuda do manual e ajuda do público. Assim sendo, foram afixados no quadro os cartões referentes a cada ajuda, como é possível verificar na figura 25.



Figura. 25 Três ajudas clássicas: 50:50, ajuda do manual e ajuda do público.

O meu papel no jogo era de mediador. Eu controlava as ajudas, desafiava os alunos e mantinha a disciplina dentro da sala de aula, sabendo que, neste tipo de

atividades, os alunos têm a tendência para conversar mais alto. Por isso é fundamental que os alunos estejam a par das regras do jogo, nomeadamente, das sanções que podem acontecer se as infringirem. Mas, o meu papel principal foi o de observador, com o intuito de compreender e analisar o desempenho dos alunos, as conclusões a que chegam, bem como as dificuldades que encontram.

O jogo era em formato digital e, na verdade, foi retirado do site “Casa das ciências”. O jogo inicial tinha como nome “Natureza corpuscular da matéria”. Com as modificações realizadas por mim, o jogo passou a ter questões sobre diversos conteúdos gramaticais de acordo com o que está previsto no *Programa de português* para o 6.º ano de escolaridade. Como defende Paulo Santos (2011), os jogos digitais “estimulam a auto-aprendizagem, a descoberta, despertam a curiosidade, incorporam a fantasia e o desafio” (p.57). Este jogo continha várias opções para jogar: um jogador ou dois jogadores. Se a sala se encontrasse equipada com computadores, este jogo seria realizado com dois jogadores, mas, como isso não foi possível, optei por realizar duas equipas.

A primeira questão foi lida por mim em voz alta, o primeiro elemento da equipa teria apenas um minuto para responder à questão, caso acertasse a equipa ganhava 100 pontos, caso contrário perdia uma vida, com é possível ver na figura 26. O número de vidas e os pontos de cada equipa eram controlados por todos. Se perdessem as três vidas, terminava o jogo. Este jogo caracteriza-se por ser um *quiz* composto por 32 questões com quatro possibilidades de resposta em que, depois de seleccionada a resposta, o aluno deverá validar a mesma.

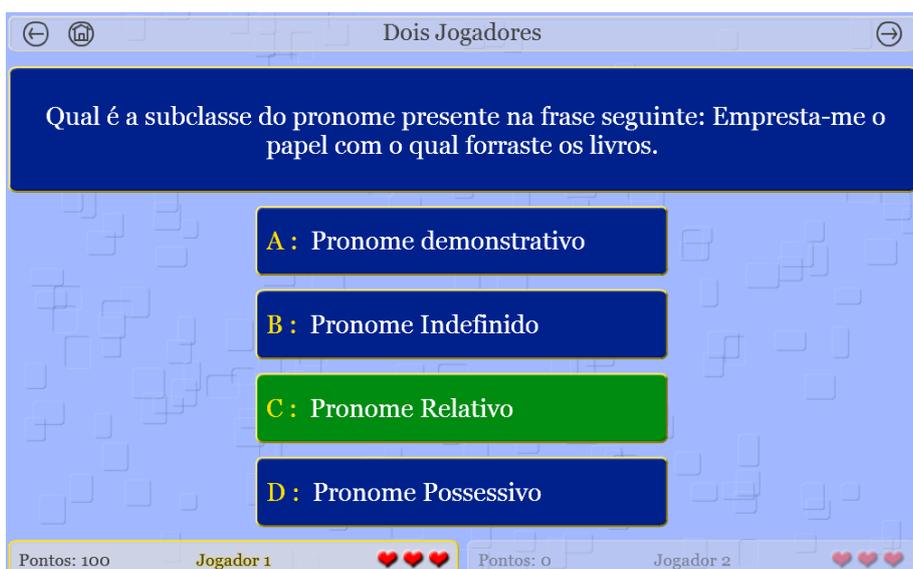


Figura. 26 Exemplo de uma questão do jogo.

Ao longo do jogo, foi possível verificar que os alunos sentiram dificuldades, nomeadamente, nas conjunções, nos recursos expressivos e o grau dos adjetivos. Ambas as equipas utilizaram as ajudas 50:50 e a ajuda do público nas questões: “os meus olhos brilham como estrelas azuis, o meu pescoço alto e fino como uma torre. Esta frase contém dois recursos expressivos”; “As rosas da trepadeira estremeceram e dançaram quando Oriana chegou a casa do poeta. O recurso expressivo presente nesta frase é uma:”; “vi uma manhã tão azul, tão verde, tão fresca e tão doirada. O recurso expressivo presente nesta frase é:”; e “Chego mais depressa a andar do que a correr. Temos uma conjunção:”. Apenas a equipa 2 perdeu uma vida relativamente à questão: “Os criados estavam assustadíssimos. O adjetivo desta frase está no grau:”. Assim sendo o resultado final do jogo foi:



Figura. 27 Pontuação final das equipas.

Depois do jogo ter terminado, perguntei aos alunos qual era a sua opinião sobre os jogos realizados na sala. A maioria dos alunos da turma respondeu que preferiu o jogo “quem quer passar no exame”, porque foi mais desafiador e competitivo. Apenas um aluno respondeu que preferiu o jogo dos adjetivos, pois não era prejudicado se um elemento da equipa não acertasse. Este momento é muito importante, pois permite aos alunos refletirem e autoavaliarem-se de acordo com o seu desempenho.

Através dos jogos realizados, pude preparar as próximas aulas com o intuito de rever os conteúdos em que os alunos sentiram mais dificuldades, nomeadamente: nos recursos expressivos, nas conjunções e no grau dos adjetivos. Deste modo, o jogo revelou-se uma atividade em que os alunos investiram e que, graças à forte motivação,

possibilitou a consolidação de saberes sobre o funcionamento da gramática da língua portuguesa, como, por outro lado, permitiu aferir as maiores dificuldades dos alunos, abrindo a possibilidade de realizar atividades de compensação devidamente orientadas para essas necessidades.

3.2.2. Experiência de ensino e aprendizagem de Matemática: “Bingo – números inteiros negativos”

A experiência de ensino e aprendizagem de Matemática, que seguidamente será exposta, corresponde a uma aula de 90 minutos, realizada no dia 30 de maio de 2014, numa turma de 6.º ano de escolaridade. Procurarei fazer uma descrição do desenrolar das atividades desta aula, apresentando, de seguida, uma reflexão sobre essas mesmas atividades.

Os tópicos abordados nesta aula estão inseridos no tema *Números e operações*. As atividades desenvolvidas serviram de revisão para o teste de avaliação. Esta revisão centrou-se nos conteúdos trabalhados nas últimas aulas, nomeadamente: números simétricos e adição e subtração de números inteiros. No fim desta aula era pretendido que os alunos conseguissem adicionar e subtrair números racionais.

A Matemática é uma ciência importante para o desenvolvimento social e cultural dos indivíduos. É, pois, importante que a sua aprendizagem incentive a curiosidade entre os alunos. No entanto, os alunos encaram-na, muito frequentemente, como sendo a disciplina mais complicada. Cabe, por isso, ao professor tornar a Matemática mais atrativa. Como sabemos, “ensinar bem matemática é uma tarefa complexa, e não existem receitas fáceis para que todos os alunos aprendam ou todos os professores sejam, de facto, eficientes” (National Council of Teachers of Mathematics, 2007, p.17). O jogo é considerado pela literatura da didática da matemática um importante facilitador da aprendizagem, devido ao seu caráter didático e motivador. Consciente disso, nesta aula propus a realização do jogo “Bingo”, como forma de procedermos à revisão dos conteúdos anteriormente trabalhados.

Para Lopes *et al.* (1990, p.23) existe muitas vantagens ao introduzir o jogo no ensino da Matemática. Entre elas podemos destacar:

- a) os jogos podem permitir uma abordagem informal e intuitiva de conceitos matemáticos considerados, em determinado momento, demasiados abstratos;
- b) os jogos permitem que o ritmo de cada aluno seja respeitado mais naturalmente;
- c) os jogos podem contribuir para que o aluno encare o erro de uma forma mais

positiva e natural; d) os jogos permitem que os alunos sintam que podem ter sucesso; e) os jogos favorecem naturalmente a interação entre os alunos. (Moreira & Oliveira, 2004, p. 84)

Este jogo foi preparado de forma a que os alunos trabalhassem em equipas, permitindo que todos os alunos da turma partilhassem ideias e motivassem os colegas. Já no *Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais* se podia ler uma referência bem elucidativa sobre as vantagens do jogo:

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. Há jogo em todas as culturas e a matemática desenvolveu muito conhecimento a partir deles. Além disso, um jogo pode ser um ponto de partida para uma atividade de investigação ou de projeto (Ministério da Educação, 2001, p. 68).

O jogo original (o bingo), é descrito como um “jogo de azar jogado com cartões numerados, cujos números vão sendo cobertos pelos jogadores, à medida que se tiram de um recipiente os números correspondentes” (Priberam, dicionário). Como não podia deixar de ser, decidi modificar o jogo, para lhe conferir um caráter educativo. Seguidamente irei apresentar as alterações realizadas.

Ao escolher esta atividade tive que planear um a um os objetivos a atingir, tendo sempre em atenção a turma e o contexto da sala de aula. Antes de apresentar o jogo à turma foi necessário organizar o espaço da sala de aula, para proporcionar um ambiente mais dinâmico. Concordamos que “as salas cuja disposição nunca se altera podem ser sinal de programas de ensino estáticos, que não sofrem mudanças, enquanto as disposições transitórias podem ser o reflexo de programas em constante desenvolvimento e evolução” (Wassermann, 1990, p. 91). Conforme mostra a figura em baixo, foram criadas 4 equipas.



Figura. 28 Organização da sala de aula.

A organização da sala de aula foi uma tarefa que decidi aquando da planificação da aula, permitindo, assim, gerir o tempo dedicado à atividade. Como afirmou Borrás, “a ação de planificar deve servir para pensar, melhorar e preparar a ação educativa e não para limitar, entorpecer ou dificultar” (Borrás, 2001, p. 277). A planificação neste tipo de atividades é essencial não só na organização do espaço, como também na determinação do tamanho dos grupos e na distribuição dos alunos pelos grupos. Por isso é importante que o professor conheça a turma. Como inicialmente comecei o estágio nesta turma por observar e só depois se deu início à minha intervenção, já conhecia minimamente os alunos, e sabia como seria a melhor forma de os organizar em equipas. No entanto surgiu um pequeno conflito com um aluno, porque este queria realizar o jogo sozinho; Sustentava ele que seria a única forma de conseguir ganhar. Esta atitude já era habitual neste aluno que chegava ao ponto de, em algumas aulas, ridicularizar os colegas com maiores dificuldades. A este respeito, Lopes alerta-nos: “os alunos com problemas de hostilidade representam uma considerável ameaça para o funcionamento das salas de aula e, em geral, para toda a comunidade educativa e até mesmo para si próprios” (Lopes, 2003, p. 36). Este aluno, devido às suas atitudes, encontrava-se sempre sozinho. O seu único objetivo era ser melhor que os colegas e, na verdade, era realmente um aluno com boas notas. No entanto, tinha um comportamento que não podíamos apoiar. A única forma de o aluno realmente participar na atividade foi quando afirmei que, ou o aluno participava na atividade em grupo, ou então não participava na atividade. Depois de alguma hesitação, acabou por aceitar e não voltou a incomodar os colegas durante toda atividade.

Depois das equipas estarem formadas e nos respetivos lugares, foi projetada uma apresentação em *PowerPoint*, com o intuito de expor as seguintes regras:

- As operações são colocadas dentro de um saco;
- O professor retira uma operação e fala aos jogadores;
- Um elemento da turma de cada grupo vai ao quadro resolver a operação;
- A equipa que possuir o resultado marca-o com um marcador;
- Caso tenha dois resultados iguais no cartão, marca-os simultaneamente;
- Vence a equipa que marcar todos os resultados no seu cartão.

Depois das regras serem bem interiorizadas e o objetivo do jogo ficar claro para todos, foi entregue a cada equipa um cartão. Como é possível verificar na figura 30, o jogo iniciou-se quando um elemento da *equipa 1* retirou um papel com a expressão numérica do saco dos números inteiros. Eram diversas as expressões numéricas: adição

de dois números positivos; adição de dois números negativos; adição de um número negativo com um número positivo; e subtração de números inteiros.



Figura. 29 Aluno a retirar a expressão numérica.

O mesmo aluno teve que resolver a operação no quadro e o resultado era verificado por todas as equipes. Nas seguintes imagens (30) está exemplificado como se procedia à resolução das operações: primeiro o aluno escrevia no quadro a operação, para toda a turma poder resolver em silêncio; como não era permitida a utilização da calculadora, muitos alunos optavam por realizar operações em escrita posicional, uma vez que “esta maneira de escrever os números apenas torna as operações mais fáceis de fazer” (Sequeira, Freitas, & Nápoles, 2009, p. 44).

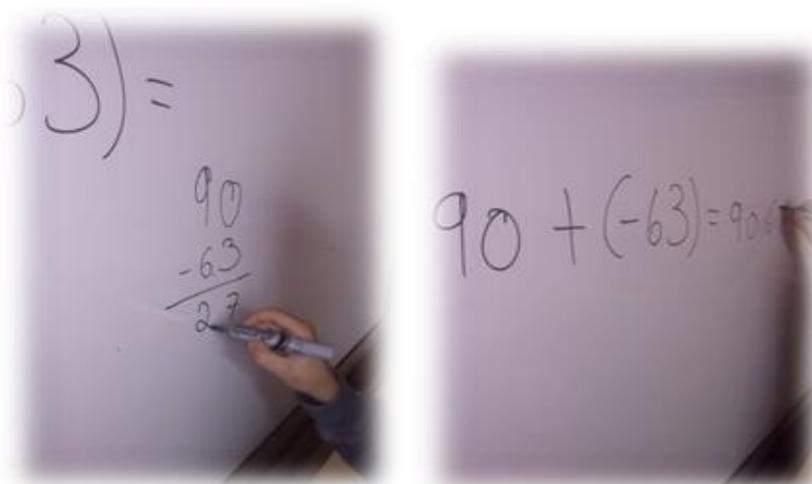


Figura. 30 Aluno teve que resolver a operação no quadro.

Ao longo da atividade, foi possível verificar que alguns alunos sentiam algumas dificuldades na subtração de números inteiros, como por exemplo na seguinte expressão que foi resolvida da seguinte forma pela maioria dos alunos:

$$\begin{aligned} -8 - (-16) &= \\ &= -8 - 16 \\ &= -24 \end{aligned}$$

Os alunos não davam importância ao sinal “-“ do número 16, considerando-o positivo.

Sempre que os alunos resolviam a operação, a turma era questionada se a resolução estava correta. Como no caso anterior a resolução está incorreta, um elemento da turma explicou aos colegas como a deveriam resolver, ou seja, neste caso, teríamos que transformar a subtração numa adição:

$$\begin{aligned} -8 - (-16) &= \\ &= -8 + (+16) = \\ &= -8 + 16 = \\ &= 8 \end{aligned}$$

Assim sendo, esta atividade tinha como base uma aprendizagem cooperativa, na qual “cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização” (Lopes & Silva, 2009, p. 3). Permitiu que os alunos mais tímidos, que geralmente não se sentiam à vontade para ir ao quadro, participassem com entusiasmo na atividade, retirando dúvidas e trabalhar em equipa.

Após a confirmação da resolução, todas as equipas verificam se tinham o resultado da operação nos cartões. Cada equipa, como é possível confirmar nas imagens em baixo, decidiu marcar os resultados de várias formas: circundar o número, pintar a quadrícula e colocar um x no número.



Figura. 31 Equipas a selecionar o resultado.

Na realização da atividade procedeu-se pela ordem das equipas, possibilitando que todos os elementos da turma participassem. Não foi possível que os alunos terminassem o preenchimento dos cartões devido ao tempo disponibilizado para o jogo (45 minutos). Mesmo sabendo que qualquer situação de jogo “(prevê) um vencedor, a competição não deve ser privilegiada, mas sim o desenvolvimento da cooperação e do respeito entre os jogadores” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 94). Foi então decidido que a equipa que tivesse o maior número de resultados seria a vencedora. Cada equipa realizou a contagem dos números e, antes de nomear a equipa vencedora, verifiquei se realmente os alunos realizaram bem a contagem. Escrevi o nome das equipas no quadro e os respetivos pontos (figura 32.), e, por fim, a ordem da posição. A equipa vencedora foi a *equipa 4*, com 48 resultados.

	Pontos	Ordem
Equipa 1	41	4 ^o
Equipa 2	46	3 ^o
Equipa 3	47	2 ^o
Equipa 4	48	1 ^o

Figura. 32 Pontuação final do jogo.

Ao longo da atividade, foi notório que todos os alunos estavam motivados e divertidos. Eles realizavam as expressões numéricas aplicando as regras de adição e de subtração de números inteiros, desejosos de saber qual era o resultado certo – para depois verem se o tinham no seu cartão do *Bingo*. Quando tinham dúvidas, solicitavam a minha ajuda e a dos colegas. Tal facto permite-me afirmar que o jogo foi uma atividade positiva e que realmente se constituiu como um fator facilitador de aprendizagem e uma excelente forma de incentivar o trabalho em grupo.

Permitiu também avaliar o meu trabalho perante a turma, pois os alunos demonstraram que compreenderam os conteúdos lecionados ao longo da minha intervenção, e os resultados obtidos no teste de avaliação evidenciaram uma melhoria significativa, para a grande maioria dos alunos.

3.3.3 Experiência de ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal: “Percorrendo o Passado”

A experiência de ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal, que seguidamente será apresentada, corresponde a uma aula de 90 minutos, realizada no dia 02 de abril de 2014, numa turma de 5.ºano de escolaridade.

Esta disciplina enquadra-se na área de Línguas e Estudos Sociais e integra duas componentes, História e Geografia, estando os conteúdos organizados em torno de três grandes temas: *A Península Ibérica – Lugar de Passagem e de Fixação, Portugal no Passado e Portugal Hoje*.

A História encontrasse presente no currículo do ensino básico com o intuito dos alunos conseguirem construir uma visão global e organizada de uma sociedade complexa em constante mudança. O papel do professor,

enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de “ideias históricas” na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade. Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas (Ministério da Educação, 2001, p. 87)

O ensino da história é imprescindível “à formação da inteligência, se se quer que o jovem funde todas as suas interrogações sobre o lugar que lhe cabe no universo, sobre

o significado da cultura a que pertence e sobre a sua inserção nessa cultura” (Fraga, 1976, p. 44). Apesar do reduzido tempo letivo dedicado à história (aspeto que, na minha perspetiva, deveria ser repensado), procurei que esse tempo fosse devidamente aproveitado, valorizando, precisamente, a relevância cultural e formativa dos conteúdos a trabalhar.

A Geografia tem como base fundamental responder às questões sobre o Meio Físico e Humano, recorrendo a diferentes escalas de análise. É “um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento” (Ministério da Educação, 2001, p. 107).

Segundo o *Programa de História e Geografia de Portugal*, esta disciplina tem como finalidades:

- Contribuir para situar o aluno no País e no mundo em que vive, através do alargamento das noções operatórias de espaço e de tempo e da aquisição de conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa.
- Estimular uma atitude de rigor na abordagem da realidade física e social, promovendo a aquisição de técnicas elementares de pesquisa e organização de dados.
- Promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão.
- Contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia (Ministério da Educação, 2001, p. 81).

A experiência de ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal corresponde ao domínio: “*A Península Ibérica dos primeiros povos à formação de Portugal no século XII*”, tendo como subdomínio, “*A formação do Reino de Portugal*”. O objetivo geral em causa era: 3. *Conhecer e compreender a passagem do Condado Portucalense ao Reino de Portugal*. Ao trabalhar este subdomínio defini vários descritores, tais como:

- Sublinhar a importância do Tratado de Zamora (1143) e da Bula *Manifestis Probatum* (1179) para o reconhecimento da independência do Reino de Portugal. Ler e interpretar documentos (Bula do Papa Alexandre III, 1179; “O alargamento do território para sul”)
- Identificar os serviços prestados à igreja por D. Afonso Henriques e os direitos reconhecidos;
- Cooperar com o professor e os colegas na realização da atividade.

Foram utilizadas diversas estratégias práticas para abordar este conteúdo. Importa reconhecer que “são as estratégias que definem o processo como se aprende” (Proença,

1989, p. 285). Recorremos, pois, a estratégias diversificadas, como por exemplo, análise de um texto histórico, preenchimento de uma tabela, leitura de um texto de apoio e, por último, como forma de síntese, realização de um jogo de tabuleiro.

A aula iniciou-se com a escrita do sumário no quadro por um aluno. A escrita do sumário era realizada seguindo a ordem numérica dos alunos, sendo que o delegado da turma era o responsável por anotar qual era o aluno que iria ao quadro fazer esse registo. Seguidamente realizou-se um breve diálogo com os alunos sobre os conteúdos da última aula, como forma de revisão e também de retirar alguma dúvida que não tivesse sido devidamente clarificada.

Após isto, foi entregue aos alunos um documento histórico intitulado “Bula do Papa Alexandre III, 1179”. Os alunos colaram a fotocópia no caderno. Nesta turma, devido à sistemática falta de material por parte da grande maioria dos alunos, eram fornecidos tubos de cola para procederem à colagem. Este tipo de procedimentos acontecia devido à especificidade da turma: era uma forma de os alunos não perderem os documentos entregues na aula.

Documento 1:
Ao caríssimo Afonso ilustre Rei de Portugal e seus herdeiros perpetuamente.
Foi comprovado que, por esforços guerreiros e combates militares como incansável lutador da Fé Cristã, como bom filho e príncipe católico, muitos favores prestaste à Santa Madre Igreja.
Por isso, recebemos sob a nossa proteção e de S. Pedro o reino portugalense com a integridade e honra de reino que aos reis pertence e também todos os lugares que, com o auxílio de Deus, retirares aos sarracenos nos quais vizinhos príncipes cristãos não podem exigir para si direito.
A teus herdeiros concedemos estas mesmas coisas.
Bula do Papa Alexandre III, 1179

Figura. 33 Documento histórico, intitulado “Bula do Papa Alexandre III”, 1179.

A leitura do documento foi realizada em voz alta por um aluno. A utilização de textos históricos é fundamental, visto que estes “ajudam, juntamente com o resto dos trabalhos práticos propostos, a captar a mentalidade da época estudada” (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 50). Este tipo de documentos fornece ao alunos provas do passado, tornando-se, assim, um instrumento de explicação e também um auxiliar da descoberta para o aluno.

Após a leitura do documento, foi projetada uma tabela que os alunos copiaram para os seus cadernos, com o intuito de sistematizarem os conteúdos mais relevantes do

documento anteriormente lido. Nessa tabela, os alunos deveriam indicar os serviços prestados à igreja por D. Afonso Henriques e os direitos que lhe foram reconhecidos.

Completa a tabela indicando os serviços prestados à igreja por D. Afonso Henriques e os direitos que lhe foram reconhecidos segundo o documento 1.

Serviços prestados	Direitos reconhecidos
→ lutou contra os mouros e expandiu a fé cristã	→ Reconhecimento do título a D. Afonso Henriques e a seus herdeiros, e reconhecimento da independência de Portugal.

Figura. 34 Tabela preenchida por um aluno.

Depois da correção da tabela, foi entregue aos alunos um texto intitulado “O alargamento do território para sul”. Como esse texto de apoio era demasiado extenso, foi necessário proceder-se à seleção das passagens mais significativas, para procedermos à sua análise. Segundo Maria Cândida Proença, este tipo de documentos podem ser utilizados com várias finalidades de aprendizagem, tais como:

1. *Como motivação* – o documento é apresentado antes de um assunto a que servirá de introdução;
2. *Como base de estudo* – os conhecimentos irão ser adquiridos («descobertos») através dos documentos. As estratégias poderão ser variadas incluindo o trabalho de grupo.
3. *Como ilustração* – o documento ilustra alguns dos aspetos principais do assunto que se está a estudar;
4. *Como consolidação* – o documento utiliza-se após ter realizado o estudo de um assunto para reforçar, esclarecer ou relembrar os principais aspetos (Proença, 1989, pp. 291, 292).

Ao mesmo tempo que era realizada a leitura do texto, para ajudar os alunos a localizar os territórios que foram reconquistados, foi projetado um mapa (figura 35).

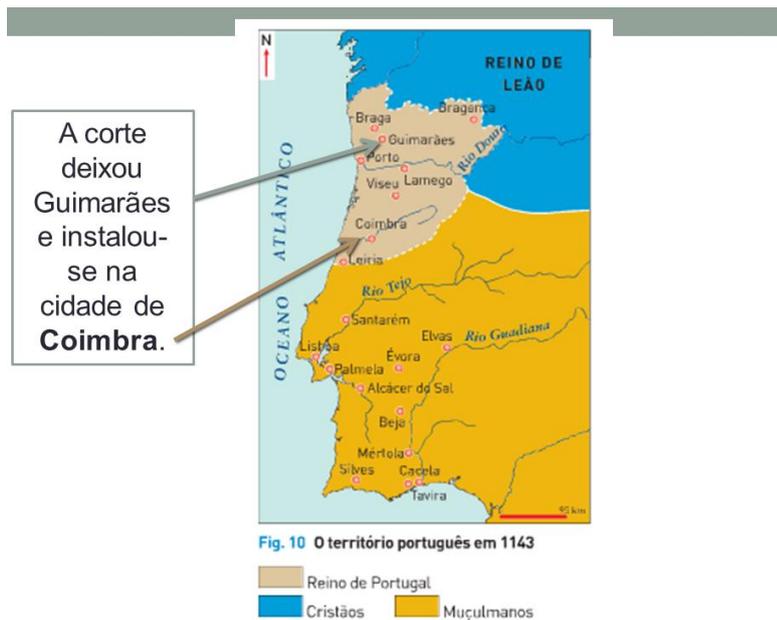


Figura. 35 Mapa projetado para ajudar os alunos a localizar os territórios.

Após a análise do texto, foi divulgado à turma que iríamos realizar um jogo de tabuleiro, seguindo a estrutura do *Jogo da Glória*. Este é um “jogo feito sobre um tabuleiro com diversas casas, onde os jogadores avançam consoante a pontuação dos dados” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). O jogo tem como título “*Percorrendo o Passado*”, e tinha como objetivo resumir, de uma forma lúdica, os conteúdos das últimas semanas de aula, ou seja, “A formação do Reino de Portugal”.

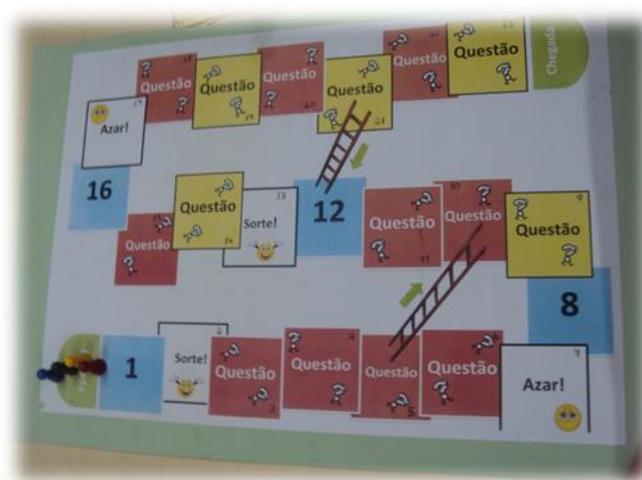


Figura. 36 Tabuleiro do jogo.

Antes de iniciar o jogo, foram projetadas as seguintes regras do jogo, que eu li em voz e expliquei, quando tal foi necessário:

- ✓ Equipas com **5** ou **6** elementos;
- ✓ Cada equipa terá um **capitão**;
- ✓ Para **iniciar** o jogo terão que **lançar o dado** e avançar as casas que este indicar; cada um só pode **lançar uma vez o dado**;
- ✓ Se ficar na **casa da questão**, responde.
 - se **acertar** mantém-se na casa;
 - se **não acertar** volta para a casa onde estava anteriormente;
- ✓ Se calhar na **casa sorte**:
 - retira o cartão sorte e vê o que acontece;
- ✓ Se calhar na **casa azar**:
 - retira o cartão azar e vê o que acontece;
- ✓ Se estiverem na **casa com a escada**, têm que se dirigir para onde a **seta indica**.
- ✓ Ganha quem chegar primeiro à casa **chegada**.
- ✓ Todos os elementos da equipa terão uma **grelha, para preencherem** com as respostas às questões que lhes saíam. 

Além das regras, foram apresentadas as funções do capitão de equipa:

- ✓ Terá que **preencher a tabela**:
 - Com as respostas certas e erradas de cada elemento da equipa;
 - O número de vezes que os elementos da equipa estiveram na casa da sorte e do azar;
- ✓ **Registrar a hora** a que se iniciou o jogo e a hora a que este terminou;
- ✓ Irá controlar as respostas dadas pelos elementos da equipa, pois é único que terá acesso às **soluções**.

Este tipo de jogos de regras promove uma forte componente competitiva. Segundo Rino (2004), estes jogos permitem três características fundamentais: “requerem alguma maturidade por parte da criança, no sentido da compreensão e aceitação de regras; possuem uma estrutura cognitiva, por possuírem regras; e estabelecem relações interpessoais”. Estas características são fundamentais para os alunos desta turma, uma vez que, devido ao seu mau comportamento, nesta e nas outras disciplinas, não respeitavam as regras da sala de aula. Porém, no que diz respeito ao jogo, todos os elementos da turma cumpriram as regras anteriormente apresentadas.

Posteriormente, de uma forma aleatória, selecionei os alunos para cada uma das equipas, assim sendo os alunos ficaram organizados em 4 equipas como demonstra a imagem (37) da planta da sala de aula em baixo:

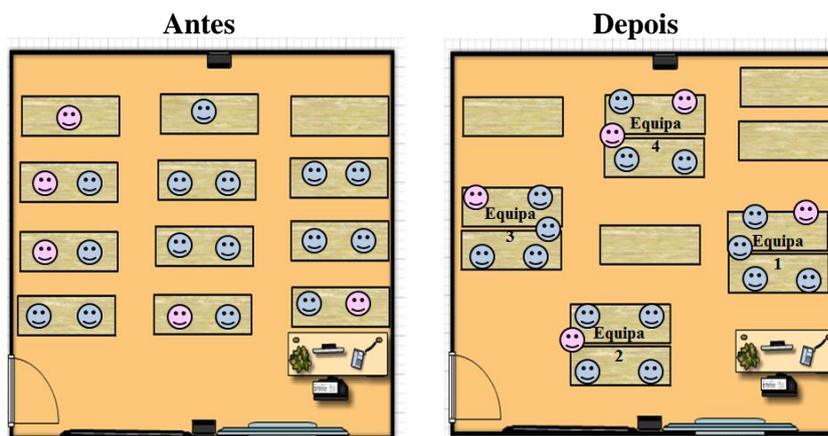


Figura. 37 Organização das equipas na sala de aula.

Cada grupo além do capitão de equipa tinha um professor para acompanhar o desenrolar do jogo, uma vez que dentro da sala de aula estava duas professoras e duas professoras estagiárias.

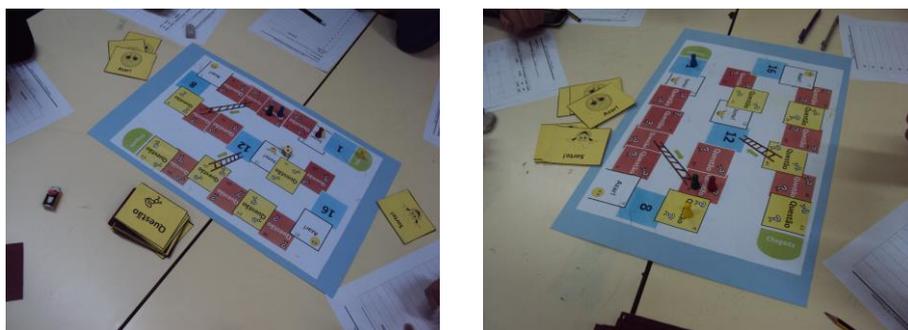


Figura. 38 Realização do jogo.

Devido ao pouco tempo disponível, o jogo realizou-se apenas durante 30 minutos. Por isso, só a equipa 3 conseguiu chegar à meta. Com os dados recolhidos das tabelas dos capitães de equipa, verificou-se quais foram as questões em que os alunos tiveram mais dificuldades. Estes dados foram tidos em conta e permitiram que, na aula seguinte, se fizesse a revisão de alguns destes conteúdos.

Seguidamente será apresentado um gráfico com as perguntas a que os alunos conseguiram responder corretamente e com indicação daquelas em que se verificou a ocorrência de mais erros. Como foi dito, os dados deste gráfico decorrem do trabalho de registo feito pelos capitães de equipa.

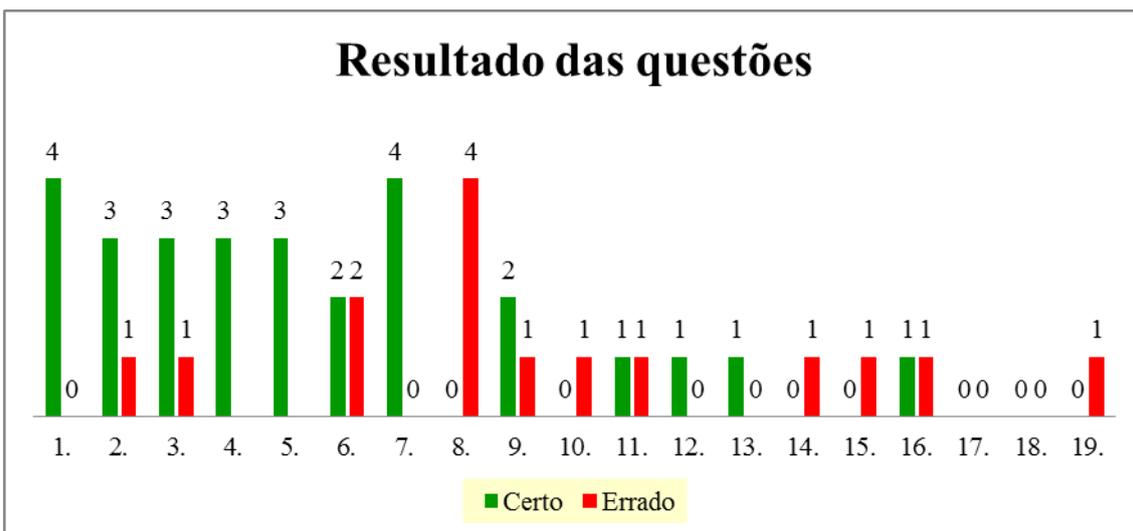


Figura. 39 1. Refere-se ao número da questão / casa do jogo; em cima das barras está indicado o número de respostas certas e erradas.

Como podemos verificar através do gráfico, algumas das questões não foram realizadas, isto devido ao facto de o jogo se ter realizado durante um tempo breve. Mesmo assim, é possível apurar que a maior quantidade de respostas erradas se refere à questão número 8. Como acima foi referido, o tópico referente a esta questão foi novamente trabalhado na aula seguinte (tendo acontecido o mesmo com os restantes tópicos em que se registaram respostas erradas).

Como é possível analisar na figura 40, estamos perante uma questão de realização passiva, ou seja, são questões em que o conteúdo correto é fornecido pelo docente. O aluno apenas tem que o assinalar. Mas a questão é um pouco mais complexa. Ela implica competências de leitura e de ordenação de acontecimentos no tempo, o que nem sempre é fácil para os alunos.

8. Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos.

- Afonso VI doou o Condado Portucalense a D. Henrique;
- Formação de vários reinos cristãos;
- Vinda dos cruzados para a Península Ibérica;
- Início da Reconquista Cristã;
- D. Teresa assumiu o governo do Condado.

Figura. 40 Questão 8 do jogo.

Através desta questão, foi possível constatar que os alunos não conseguem realizar, com facilidade, sequência dos acontecimentos históricos, apesar de este tema ter sido muito trabalhado nas aulas, através de diversos recursos, como mapas, frisos cronológicos e bandas-desenhadas. Concluo que, o meu objetivo nesta turma não foi plenamente alcançado, uma vez que, globalmente, não consegui motivar os alunos para a aprendizagem da história e geografia de Portugal. Mas também posso afirmar que não desisti, e espero manter sempre esta atitude, reconhecendo que há muito caminho a percorrer e que turmas como esta nos colocam sempre enormes desafios.

3.2.4 Experiência de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza: “Cheiro, cor e sabor”

A experiência de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza, que seguidamente será apresentada, corresponde a uma aula de 45 minutos, realizada no dia 24 de abril de 2014, numa turma de 5.º ano de escolaridade. Esta aula está inserida no tratamento do *tema III – A água, o ar, as rochas e o solo: matérias terrestres suportes de vida*, e serviu como introdução a um novo subtema – “*A qualidade da água*”. No fim dessa aula era pretendido que os alunos tivessem adquirido os seguintes objetivos / resultados:

- a) Reconhecer a água como um bom solvente;
- b) Compreender a importância da água para o consumo humano;
- c) Identificar algumas características da água potável;
- d) Distinguir água potável de água salobra.

Para começar a abordagem do tema, optei por iniciar a aula com a projeção de uma apresentação em PowerPoint, com o objetivo de rever os conteúdos das aulas anteriores. Com a visualização do gráfico apresentado em baixo, levantei a seguinte questão: “*Porque será que, no nosso planeta, existe mais água salgada do que água doce?*”. Alguns alunos proferiram o seguinte;

Aluno 1: *Porque no nosso planeta temos muitos oceanos.*

Aluno 2: *Porque a água é um solvente e dissolve quase tudo.*



Figura. 41 Gráfico da distribuição da água na Terra.

A utilização dos suportes digitais permite uma “menor dispersão e maior concentração dos alunos, mais entusiasmo e qualidade e rigor científico sempre disponível” (Gomes, 2014, p.23), possibilitando a visualização de imagens, gráficos e vídeos que, sem as tecnologias, seria mais difícil consultar e manipular.

O gráfico tinha como objetivo demonstrar que no nosso planeta só existe 2,4% de água doce e que nem toda a água tem qualidade para consumo humano.

Prof. Estagiária: *Como é que sabemos que a água é própria para consumo?*

Aluno 3: *Através do sabor, se tiver mau gosto não podemos beber.*

Aluno 4: *A cor.*

Aluno 5: *Não podemos beber água das poças, tem bactérias.*

Aluno 6: *A água da chuva não se pode beber.*

Perante estes comentários, expliquei aos alunos que íamos realizar um jogo, no qual seriam distribuídos por cada aluno três copos de plástico transparentes, que estavam identificados com as seguintes letras: A, B e C.



Figura. 42 Copos de plástico identificados com as letras A, B e C.

Este jogo tem um carácter experimental, apresentando um enorme valor formativo, indispensável, visto que proporciona a construção de conhecimentos que são testados e

comprovados. Permitindo que os alunos consigam recordar mais facilmente os conteúdos abordados, jogos deste tipo são essenciais para o desenvolvimento de competências científicas na sociedade.

Importa considerar que vivemos numa sociedade cada vez mais científica e tecnológica, pelo que vários autores (Furió *et al*, 2001 e Maiztegui *et al*, 2002) referem que o ensino das ciências confronta-se com novos desafios, nomeadamente:

- aquisição de conhecimentos de Ciências de forma contextualizada, no sentido do aluno compreender e atuar de forma mais adequada no meio físico e natural;
- criação de condições para o aluno poder participar democraticamente como cidadão responsável, crítico e autónomo na sociedade atual;
- preparação para estar melhor adaptado a um mundo dominado pela tecnologia e compreender melhor a sociedade da informação em que vive, repleta de questões de natureza científica;
- compreensão dos processos de construção do conhecimento científico, procurando evitar visões deformadas;
- adoção de uma atitude crítica, responsável e criativa para enfrentar a realidade a fim de prever, avaliar e decidir sobre questões de natureza científica (Sousa, 2012, p. 8).

Assim sendo, as atividades experimentais assumem um papel importante no ensino das ciências. O Ministério da Educação, no decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro no artigo 3º, estipulou que deve haver:

valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática (...) [bem como a] valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida. (pp.259-260)

As crianças aprendem fazendo. Para conseguirem construir o seu conhecimento, é importante que os alunos tenham oportunidades “de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003, p. 31). Esta atividade experimental foi realizada individualmente pelos alunos, permitindo, assim, que todos conseguissem manipular o material. Tivemos como fundamento o ensino por descoberta defendido por Bruner. Trata-se de um modelo de ensino “que assenta numa visão construtivista da aprendizagem, em que o aluno tem um papel ativo e constrói o seu próprio conhecimento” (Fontura, 2013, p. 48).

Depois de todos os alunos terem os copos, foram apresentadas três garrafas de plástico, que também estavam identificadas com as letras *A*, *B* e *C*. Cada uma das

garrafas continha água no seu interior. Os alunos demonstraram interesse e curiosidade em poder manusear os diferentes copos.

Antes de iniciarmos o jogo, questionei os alunos:

Prof. Estagiária: *A água que bebemos tem cheiro, cor e sabor?*

Aluno 7: *Não tem cheiro, cor, nem sabor.*

Aluno 8: *Tem um sabor agradável.*

Através da questão colocada, foi explicado que, não ter cheiro, cor e nem saber são características da água potável, ou seja, água que pode ser consumida sem risco para a saúde humana. Foi registada, no quadro, uma síntese com as características da água ao mesmo tempo acrescentei os termos / adjetivos que usamos para designar essas propriedades. Expliquei, pois, que, para dizermos que a água não tem cheiro usamos o adjetivo “inodora”; e para dizermos que não tem cor, temos o termo “incolor” e, finalmente, usamos o adjetivo “insípida” para referirmos que não tem sabor. Os alunos copiaram o registo para o seu caderno diário.

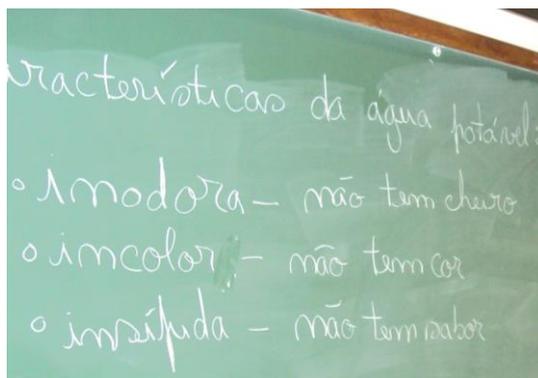


Figura. 43 Características da água potável.

Depois de todos os alunos terem copiado o registo no caderno, expliquei no que consistia o jogo que iríamos realizar: foi distribuída por cada aluno a água que estava nas garrafas – deitamos a água das garrafas nos copos com a letra correspondente. Referi que, ao longo da atividade, seriam fornecidas indicações de forma a que os alunos, através da visão, do olfato e do paladar verificassem se a água era potável ou imprópria para consumo. Esta atividade experimental proporciona diversas oportunidades para desenvolver capacidades como, por exemplo, a observação. Nesta linha, considera-se que “todos os sentidos participam no processo de aprendizagem da percepção dos pormenores, na identificação das diferenças e no reconhecimento das semelhanças” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003, p. 38). Atentamente, os alunos aguardaram as indicações. A atividade iniciou-se com a observação do copo B.

Prof. Estagiária: *O que conseguimos observar?*

Aluno 8: *Não tem cor, é incolor. Pode ser própria para consumo.*

Prof. Estagiária: *Temos que confirmar as três características. É inodora?*

Aluno 10: *Sim, não tem cheiro.*

Prof. Estagiária: *Agora vamos provar a água.*

Aluno 11: *Não tem sabor, é insípida.*

Aluno 12: *É água potável.*

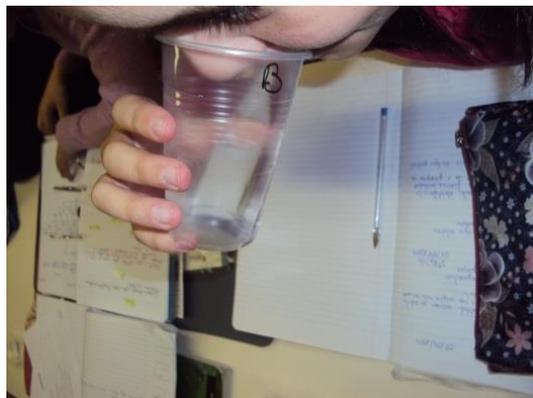


Figura. 44 Aluno a provar a água do copo B.

Todos os alunos chegaram à mesma conclusão (gerou-se consenso): a água era própria para consumo porque apresentava as três características.

Foi realizado o registo no quadro, referindo que a água contida no copo B era própria para consumo. Passamos, depois, para a análise da água do copo A. Um aluno da turma foi solicitado para proceder à caracterização da água.

Aluno 13: *Não tem cor, é incolor, e não tem cheiro - é inodor*

Prof. Estagiária: *Todos concordam? (todos os alunos responderam que sim) Podem então provar a água!*

Aluno 14: *Não presta, é salgada!*

Aluno 15: *Não podemos beber desta água!*

Após alguns momentos de desordem devido à prova de água salgada, os alunos anotaram no caderno que a água do copo A era imprópria para consumo.

Prof. Estagiária: *Por último, vamos analisar a água do copo C.*

Aluno 16: *A água é inodor e incolor, posso provar professora?*

Prof. Estagiária: *Podem todos provar a água.*

Aluno 17: *Não tem sabor!*

Aluno 18: *É própria para consumo!*

Depois da atividade, foi explicado que o copo A continha água salgada – esta é considerada uma água salobra, na medida em que, contendo grandes quantidades de substâncias dissolvidas, não é própria para consumo humano. No copo C tínhamos água

potável e no copo B, água mineral. Foi referido que as águas minerais se encontram no subsolo, a grandes profundidades, e possuem elementos benéficos para a vida humana.

Antes de terminar a aula, foi entregue aos alunos um esquema, para eles colarem no caderno e preencherem com os conteúdos que tinham sido lecionados.

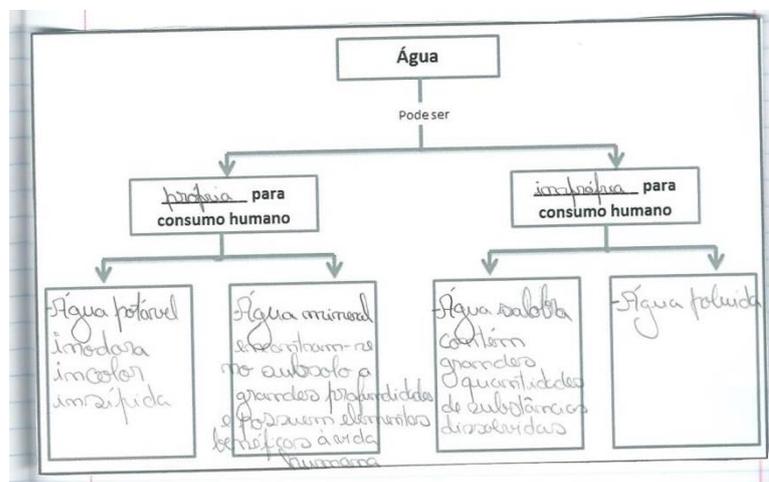


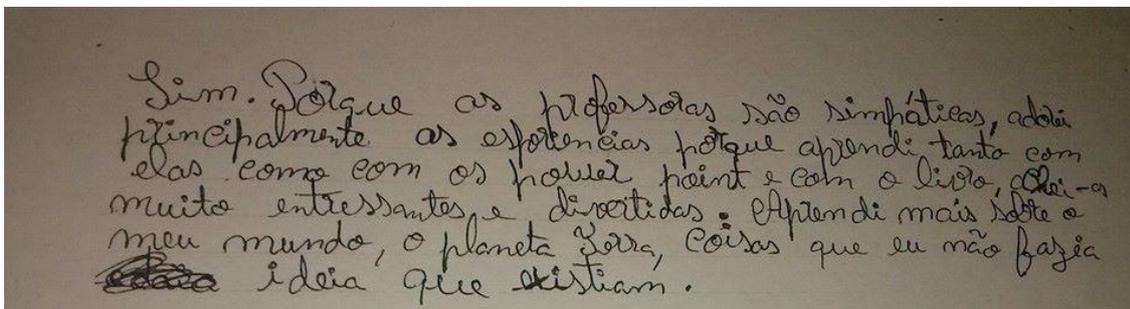
Figura. 45 Esquema preenchido por um aluno.

O preenchimento da tabela foi rápido. Após todos terem terminado, realizei a correção. esta supervisão dos registos dos alunos é um excelente método de percepção das suas dúvidas, possibilitando, assim, tomar medidas para as solucionar.

De uma forma geral, considero que a experiência de ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza decorreu conforme o que tinha planeado. Acrescento que, ao logo do estágio, tentei ao máximo utilizar atividades práticas que permitissem envolver os alunos ativamente na aprendizagem. Assim sendo, defendo uma visão construtivista do processo de ensino/ aprendizagem não só na área das ciências, como em todas as outras. Nesta área em particular, as ideias prévias dos alunos assumem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. É essencial que os alunos confrontem as suas conceções com o que observam, e as atividades experimentais contribuem muito para uma aprendizagem significativa.

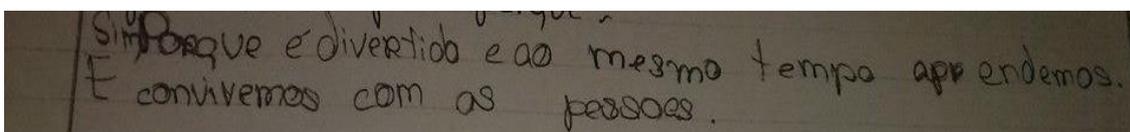
Ao longo deste estágio fui-me apercebendo que os alunos ficavam mais motivados quando tinham a oportunidade de manipular os materiais. Apesar de defender a importância do trabalho em grupo, neste caso, acho que a experiência correu bem, tendo sido realizada individualmente. Na verdade, os alunos, apesar de terem todos os materiais individualmente, acabaram por trabalhar em grande grupo: ouviam as opiniões dos colegas e solicitavam a sua vez para falar, aproveitando para fazer clarificações que achavam relevantes.

No final do ano, questionei a estes alunos, se tinham gostado de aprender através de atividades experimentais e sobre o porquê de terem gostado desta metodologia. Todos os alunos responderam que gostaram de realizar atividades experimentais. No entanto, os argumentos foram diversificados. Passo a apresentar alguns casos exemplificativos:



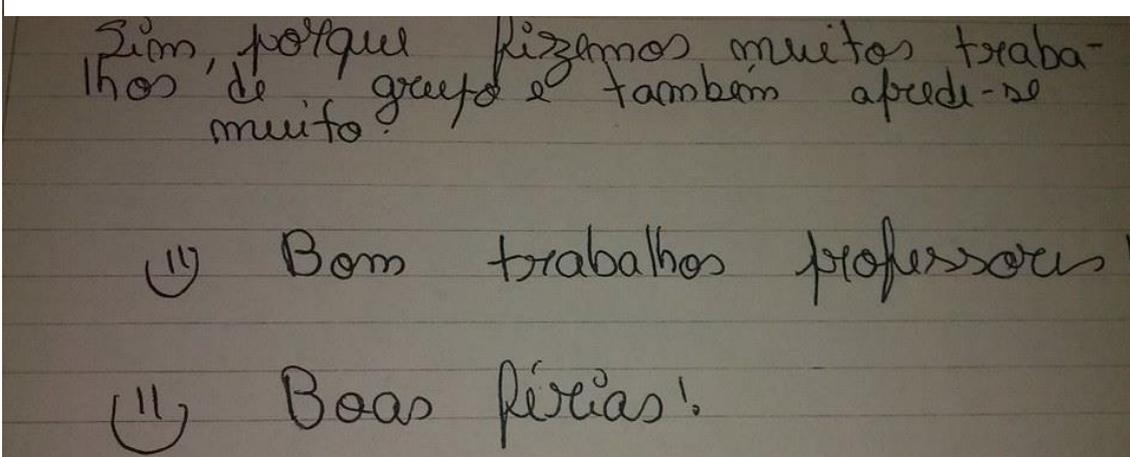
Sim. Porque as professoras são simpáticas, adão principalmente as experiências porque aprendi tanto com elas como com os colegas paint e com o livro, foi-a muito interessantes e divertidas. Aprendi mais sobre o meu mundo, o planeta Terra, coisas que eu não fazia ~~essa~~ ideia que existiam.

Figura. 46 Resposta do aluno 19 à questão: "Gostaste de aprender através de atividades experimentais? Porquê?"



Sim porque é divertido e ao mesmo tempo aprendemos. E convivemos com as pessoas.

Figura. 49 Resposta do aluno 20 à questão: "Gostaste de aprender através de atividades experimentais? Porquê?"

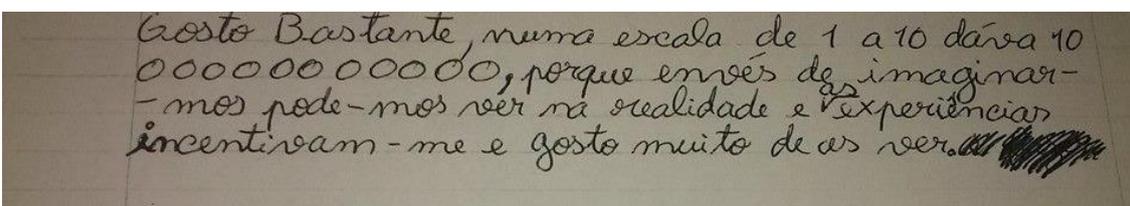


Sim, porque fizemos muitos trabalhos de grupo e também aprende-se muito.

😊 Bom trabalho professores!

😊 Boas férias!

Figura. 48 Resposta do aluno 21 à questão: "Gostaste de aprender através de atividades experimentais? Porquê?"



Gosto Bastante, numa escala de 1 a 10 dá-se 10 000000000000, porque em vez de imaginar-mos pode-mos ver na realidade e experiências incentivam-me e gosto muito de as ver.

Figura. 47 Resposta do aluno 22 à questão: "Gostaste de aprender através de atividades experimentais? Porquê?"

Como é possível verificar, através das respostas dos alunos, eles consideraram as experiências como uma forma divertida de aprender ciências, referindo que são eles os construtores do seu próprio conhecimento. Ainda referiram que gostam de trabalhar em grupo, e também dos vários recursos apresentados por mim nas aulas, destacando a realização de atividades experimentais e as apresentações em PowerPoint. Considero que as atividades experimentais originaram o envolvimento ativo dos alunos, promovendo assim a motivação para aprendizagem de novos conteúdos.

Considerações finais

O presente relatório procurou retratar, refletir e analisar as várias experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tendo como tema integrador a importância do jogo na sala de aula. Após o desenrolamento deste trabalho, posso apresentar algumas conclusões que considero relevantes.

Assim sendo, iniciarei por refletir sobre a minha passagem pelos diversos contextos. Relativamente ao 1.º Ciclo, considero que foi uma experiência única e que, sem sombra de dúvida, marcou-me pela positiva. Ainda hoje é impossível esquecer os meus primeiros “meninos”. Acredito que também eles guardarão na memória a nossa relação carinhosa e que nunca se vão esquecer da minha passagem na turma como professora estagiária. No primeiro dia de estágio, os alunos mantiveram uma certa distância. O meu papel era simplesmente observar a turma uma vez que era a professora cooperante quem interagira e lecionava os conteúdos. No entanto, sei que também estava a ser constantemente observada pelos alunos. Com o passar dos dias, já começavam a interagir comigo, perguntando quando ia começar a dar aulas, e que tipo de atividades iria realizar. O meu primeiro dia de intervenção foi simplesmente inesquecível. Pela primeira vez, estava sozinha à frente de uma turma. Os alunos estavam todos focados em mim e sentia que estava numa prova deveras exigente. As professoras presentes na sala de aula deixavam-me à vontade, manifestando o seu acordo em relação às atividades que eu apresentava. Na verdade, de um modo geral, gostavam muito das atividades propostas. Também por isso, acreditavam que era capaz de desempenhar o meu papel como professora da turma. Essa confiança foi, sem dúvida, um grande apoio e foi fundamental para conseguir sentir-me à vontade. O último dia de estágio foi marcado pelas constantes interrupções dos alunos a entregarem desenhos e mensagens referindo o quando gostavam de mim. Foi a aula que mais me marcou pois ia embora daquela turma, para uma nova etapa, completamente diferente, com alunos mais velhos e contextos escolares diferentes.

No 2.º ciclo, a relação professor-aluno era completamente diferente. Mas, como foi apresentado nos capítulos anteriores, essa relação não foi a mesma em todas as turmas. A PES decorreu em quatro turmas. Lecionei três disciplinas num agrupamento e a outra, noutra agrupamento. Foi na turma de Português que senti que a relação era quase idêntica à do 1.º ciclo. Os alunos participavam em todas as atividades propostas

por mim, eram muito carinhosos, e, no meu último dia de intervenção, perguntaram porque não podia ficar a dar aulas até ao final do ano letivo, e se poderia ser professora deles no 7.º ano. Essas questões, por parte dos alunos, fizeram com que percebesse realmente que gostaram da minha presença, que queriam que eu fosse a professora deles no futuro. Senti que o meu papel foi realmente concretizado com sucesso. Nas outras turmas, senti um certo distanciamento entre os alunos. Eles participavam nas atividades propostas, no entanto, as suas posturas eram diferentes.

É importante referir que, de todas as disciplinas que lecionei, aquela em que senti maiores dificuldades foi a de História e Geografia de Portugal. O trabalho com esta turma foi muito difícil e exigente, dado a desmotivação geral dos alunos. Desde o início, tentei aplicar diversas estratégias para motivar os alunos, mas, por vezes, parecia que nada fazia com que eles se interessassem. Senti receio em aplicar um jogo nessa turma, principalmente devido a algumas atitudes de violência que alguns alunos tinham na aula. Mas, mesmo assim, decidi que iria aplicar o jogo, e o resultado foi realmente positivo. Pela primeira vez, os alunos cumpriram as regras e estavam motivados.

A relação estabelecida com os professores cooperantes baseou-se num diálogo franco. Eles deram-me a conhecer as intenções que tinham para a aprendizagem dos alunos. Todas as semanas indicavam os conteúdos que queriam que fossem abordados, mas dando-me total liberdade para aplicar estratégias/ atividades que quisesse. No entanto, muitas vezes, tinha que planificar aulas com muitos conteúdos, o que não permitia a realização de atividades que achava que eram fundamentais para que os alunos perceberem os conteúdos. Isto ocorreu, muitas vezes, na disciplina de ciências. No final das aulas, os professores cooperantes iam dando feedbacks sobre a minha postura, os recursos utilizados, fazendo críticas positivas, indicando-me sempre os aspetos em que deveria melhorar.

Assim sendo, a planificação tornou-se um instrumento indispensável para conseguir lecionar as aulas. No início, considerava as planificações um “bixo-de-sete-cabeças”, mas, com o tempo, apercebi-me de que afinal eram imprescindíveis. Segundo Matias (2009), “a planificação é uma forma de garantir o controle do processo ensino-aprendizagem, desde as intenções mais gerais até às tarefas que se vão realizar em cada aula. A partir desta o professor verá, as finalidades projetadas e a operacionalização de objetivos” (p.36). Considero que o trabalho de planificação das aulas me permitiu conseguir controlar melhor o tempo, a organização da sala e a forma como os conteúdos seriam abordados. Efetivamente as planificações serviram como guiões de aula.

Inicialmente não conseguia cumprir todas as etapas e todas as atividades planificadas. Isto aconteceu porque não tinha noção do ritmo de trabalho dos alunos. Mas, com o tempo, consegui cumprir as planificações até o fim. Outra das dificuldades que senti na realização das planificações foi a clarificação das competências / descritores a serem alcançados nas aulas, nomeadamente no que se refere às disciplinas de Ciências da Natureza e de História e Geografia de Portugal, pois exigia que conseguisse realizar uma boa interpretação do programa.

A reflexão tornou-se indispensável ao longo desta prática. Ela acontecia antes de planificar, durante o decorrer da aula e depois da concretização da aula. O autor Donald Schon (1991) tornou-se, neste âmbito, uma referência obrigatória para os professores. Defende que o conhecimento teórico e profissional dos professores é gerado através da prática, tendo como base uma atitude reflexiva, este autor considera três tipos de reflexão: reflexão-na-ação - aquela que ocorre ao mesmo tempo que a ação; reflexão-sobre-a-ação - aquela que é retrospectiva em relação ao que se passou; ou seja, aquela que analisa as estratégias, atitudes e também pensamentos depois de se ter terminado a atividade; e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação - aquela que é considerada a mais crítica, pois permite-nos tomar decisões para atividades futuras. Ao longo da PES, sem me aperceber, passei por estes três tipos de reflexão, os quais me permitiram realizar a comparação do que tinha pensado com o resultado final, obrigando-me, assim, a repensar os processos e os recursos utilizados, tendo em conta as competências dos alunos, bem como a minha postura e as minhas atitudes na sala de aula.

O meu objetivo principal durante a PES era tornar as aulas mais atrativas de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, conseguir lecionar aulas em que os alunos estivessem envolvidos nas atividades propostas por mim, de tal forma que estas decorressem de uma forma motivadora e divertida. Apesar do jogo ainda ser constantemente rejeitado no ensino, nomeadamente por alguns docentes que o consideram apenas um passatempo e uma diversão, decidi criar uma vasta variedade de jogos e confirmar a minha opinião de que o jogo é uma estratégia importante para o ensino e para a aprendizagem.

No entanto, como qualquer outro recurso utilizado na sala de aula, o jogo também solicita planeamento. A conceção e a aplicação dos jogos no meio escolar não foi uma tarefa nada fácil, pois é necessário que seja muito bem planeada. Em primeiro lugar, tive que escolher um jogo consoante aos alunos e os conteúdos a serem trabalhados, definir os objetivos do jogo e planear / descrever cada uma das fases do jogo. Outro

desafio foi pensar que tipo de matérias e recursos eram necessários para a concretização do jogo. Era preciso equacionar se seria em formato digital ou não e que vantagens poderiam existir no uso de um formato digital ou analógico. O jogo de tabuleiro realizado para a disciplina de História e Geografia de Portugal, por exemplo, exigiu que conseguisse ter dados e peões, para que todos os alunos conseguissem realizar a atividade. Além disso, antes mesmo de aplicar o jogo, tive que organizar os alunos em grupos, para saber o material necessário e para que a aula decorresse sem perturbações. Depois do jogo estar criado é essencial criar regras, que realmente funcionem, e que sejam de fácil compreensão para os alunos.

No desenrolar da atividade, não podia perder o papel de observador, com o intuito de visualizar os desempenhos dos alunos, as dificuldades que encontravam, bem como as conclusões que alcançavam. Sabemos que “a observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade educativa” (Ministério da Educação, 1997, p.25). Este processo de observação é extramente importante, pois permite refletir e avaliar a minha planificação do jogo: se os objetivos, os materiais e a organização dos grupos eram os mais adequados. Outro papel é de orientador; durante a atividade do jogo, é importante desafiar os alunos, proporcionando aprendizagem. E para que o jogo funcione, é indispensável conseguir manter a disciplina dentro da sala de aula. Como é possível verificar, este tipo de atividades exige da parte dos professores muita dedicação e empenho.

Após quatro anos de aquisição de conhecimentos pela frequência de um curso do ensino superior, finalmente, através da PES, se reúnem a teoria e a prática. Para mim foi um momento desafiador: permitiu-me ter noção da realidade do ensino, e o quanto a formação contínua é fulcral para o desenvolvimento da minha carreira como docente. Com a realização deste relatório, dei um particular destaque à utilização dos jogos na sala de aula. Não tenho, contudo, a intenção de reduzir a educação à aplicação de jogos, mas, sim, apresentar as vantagens que há no seu uso didático. Pretendi, portanto, estimular o uso de jogos como um recurso pedagógico, de inestimável validade, no qual os professores deixam de possuir um papel de transmissores de conhecimentos, para que os alunos surjam como agentes ativos da aprendizagem.

Para finalizar, decidi, por sugestão do professor supervisor, transcrever um poema de Miguel Torga. Trata-se de um poema que ilustra a importância do jogo e do brincar na educação, pois a estrela neste poema representa a criança que vai crescendo ao longo do tempo e que, brincando, se transforma numa estrela de verdade.

Brinquedo

Foi um sonho que tive:
Era uma grande estrela de papel,
Um cordel
E um menino de bibe.

O menino tinha lançado a estrela
Com ar de quem semeia uma ilusão;
E a estrela ia subindo, azul e amarela,
Preso pelo cordel à sua mão.

Mas tão alto subiu
Que deixou de ser estrela de papel,
E o menino ao vê- la assim, sorriu
E cortou- lhe o cordel.

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Verbo.
- Alves, E. M. (2001). *A ludicidade e o ensino da matemática: Uma prática possível*. Campinas: Papirus.
- Arce, A. (2002). *A Pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Recursos e técnicas para a formação no séc. XX: O educando: o centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Callois, R. (1990). *Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.
- CALP; Casa do Professor; M. Clara Amorim; Virgo. (2002). *Competências, currículo e planificação do 1.º Ciclo*. Braga: Editora Nova Educação.
- Carvalho, A., Fernandes, A., Figueira, E., Guimarães, F., Amaral, H., Fonseca, H., et al. (Janeiro/ Fevereiro de 2004). Educação Matemática. *Matemática e Jogo na Educação Matemática*.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C., & Costa, R. (2013). *MSI - Matemática sob investigação - parte 1*. Porto: Areal Editores.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias - A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. d. (2012). *Ensino Experimental das ciências. Literacia científica dos alunos*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Duarte, R. d. (2013). *Antologia de Autores da CPLP*. Londres: Instituto Camões - Embaixada de Portugal em Londres.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, S. (Agosto de 2010). Brincar em família. *CEI cadernos de educação de infância*.
- Fabregat, C. H., & Fabregat, M. H. (1989). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, P., & Neto, C. (1992). A Situação atual das ludotecas em Portugal. Comunicação apresentada no *V Encontro Nacional de Ludotecas*. Porto: Associação de ludotecas do Porto, 25, 26, 27 de junho.
- Fontura, A. R. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Formosinho, J. O., & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia - em participação*. Porto: Porto Editora.
- Fraga, G. (1976). *A História e o seu Ensino*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Friedman, A. (1998). *Brincar: Crescer e aprender - O resgate do jogo infantil* (3.ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Gombby. (s.d.). *Gombby Green Island*. Obtido em 2014, de <http://blog.gombby.com/about-gombbys-green-island/>
- Gomes, A., & Cavacas, F. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa* (Vol. I). Lisboa: Gulbenkian.
- Gomes, B. (Agosto de 2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *CIA - Cadernos de educação de infância*.
- Gomes, D. (17 de Maio de 2014). *Opinião: Utilização dos recursos digitais em sala de aula*. Obtido em 04 de Setembro de 2014, de Magazine de Educação do Espaço Professor: <http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/magazine-educacao-tema-capa-2/magazine-educacao-artigos/magazine-11/me11-opiniao-dos-professores-sobre-a-utilizacao-dos-recursos-digitais-em-sala-de-aula/>
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Lopes, J. A. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, M. V. (2008). Brinca brincando, vai-se lendo a sério... *Saber (e) Educar*.
- Magalhães, B. (Outubro/Dezembro de 2003). O Brinquedo e o brincar. *CEI. Cadernos de educação de infância*.

- Mata, L. (Maio de 2010). *Brincar com a escrita: um assunto sério*. CEI. *Cadernos de educação de infância*.
- Matias, H. (2009). *O Ensino da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Meireles, A. J. (2006). *Uso de quadros interativos e educação: uma experiência em Físico-Químicas com vantagens e "resistência"*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico 2.º Ciclo* (Vol. I). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Cartão das Escolas. Estudo de implementação*. Lisboa: GEPE.
- Ministério da Educação. (2013). *Infomação - Prova final de ciclo português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Associação de Professores de Matemática.
- Neves, M. A., Faria, L., & Silva, J. N. (2013). *Matemática 6.º ano – 3.ª parte*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Postic, M. (1990). *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Proença, M. C. (1989). *Didática da História. Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, K. L., & Souza, S. P. (2011). *Jogos na Educação Infantil*. Serra: Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira Pedagogia.
- Rino, J. (2004). *O jogo, interações e Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Roldão, M. C. (2001). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (Setembro de 2005). *CEI - cadernos de Educação de Infância*.
- Sá, A. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Santos, H. (Abril de 2007). *Brincar é divertido. A Ponte*.
- Santos, F. (2008). *A Matemática e o jogo - Influência no rendimento escolar*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Nova de Lisboa.
- Schon, D. A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sequeira, L., Freitas, P. J., & Nápoles, S. (2009). *Números e Operações - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sequetra, A. F., Andrade, P. A., Almeida, C., & Beja, E. (2013). *Olá Matemática! 6.º ano - 3.ª parte*. Porto: Porto Editora.
- Silva, D. C. (2002). *A importância dos jogos como instrumento pedagógico no ensino fundamental*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: PNEP.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente - Uma abordagem desenvolvimentista* (3.ª ed.). (C. Vieira, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Williams, R. A., Rockwell, R. E., & Sherwood, E. A. (1900). *Ciência para crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

