

INTRODUÇÃO

No âmbito da conclusão do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi-nos requerido a concretização deste Relatório do Ensino da Prática Pedagógica Supervisionada.

Este relatório apresenta informações sobre a prática realizada ao longo do mestrado e encontra-se dividido por dois capítulos. O primeiro capítulo é referente à prática realizada na valência do pré-escolar e o segundo à prática pedagógica efetuada na valência do 1º ciclo do ensino básico.

Assim, este relatório é constituído por: as caracterizações das instituições onde foi realizado o nosso estágio (caracterizações das instituições, das comunidades envolventes e caracterizações dos grupos), os trabalhos pedagógicos em sala de aula e os trabalhos mais significativos realizados tanto no pré-escolar como no 1º ciclo, são apresentados os dilemas, isto é, as problemáticas encontradas nos dois estágios. A problemática do pré-escolar que é direcionada para a heterogeneidade dos grupos no pré-escolar e a do 1º ciclo que é centrada na importância do jogo na aprendizagem da matemática. Contém também as conclusões dos capítulos, ou seja duas, a conclusão final, a bibliografia e, finalmente, os anexos.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II

1. Apresentação da prática profissional no ensino pré-escolar

1.1 Caracterização da comunidade envolvente

Durante o primeiro e o segundo semestres estivemos a estagiar no jardim-de-infância do Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco que está situado na freguesia de Alcântara, concelho de Lisboa.

Alcântara é uma das 53 freguesias do concelho de Lisboa. Esta tem uma área de 4,39 Km² e, aproximadamente, 14 443 habitantes (segundo os dados recolhidos na junta de freguesia de Alcântara).

O acesso à instituição poderá ser feito através de autocarros e elétricos, segundo a informação retirada do site da Carris.

Esta é uma freguesia considerada maioritariamente residencial e comercial mas, devido há existência das docas de Alcântara, é também uma área muito visitada e utilizada para divertimento noturno.

Alcântara é uma freguesia com imensa informação e serviços que permitem uma valorizada exploração por parte das crianças. É caracterizada por um vasto património cultural, como monumentos, parques, etc. Proporciona um contacto direto com as artes através de museus, teatros e associações musicais.

1.2. Caracterização da Instituição

A instituição (Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco) onde estivemos a estagiar situa-se na rua D. João Castro, na freguesia de Alcântara, concelho de Lisboa.

O Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco foi fundado a 13 de fevereiro de 1976 por uma comissão de moradores e iniciou-se nas instalações onde, nos dias de hoje, funciona a escola primária.

O Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco é uma instituição considerada horizontal porque é constituída por as três valências de ensino, a

Creche, o Jardim-de-infância e o 1º ciclo. As diferentes valências estão situadas separadamente, existindo um edifício para a Creche, outro para o Jardim-de-infância e finalmente um outro para o 1º ciclo.

A Creche e o Jardim-de-infância são comparticipados pela segurança social, ou seja, são IPSS'S enquanto o 1º ciclo é privado. No Jardim-de-infância, através das normas da instituição, esta, tem em conta, o rendimento "*per capita*" do agregado familiar. As diferentes valências estão situadas separadamente, existindo um edifício para a Creche, outro para o Jardim-de-infância e, finalmente, um outro para o 1º ciclo.

O Jardim-de-infância encontra-se num prédio, nomeadamente no primeiro andar deste. A entrada para o jardim-de-infância é lateral, pelo que nem os moradores têm acesso à instituição, nem os utilizadores desta, têm acesso ao prédio. Sendo assim, não existe recreio, o que faz com que, este seja realizado na escola do ensino básico no período da tarde.

Segundo informação recolhida junto da Diretora Pedagógica, bem como através da observação direta, o Jardim-de-infância é constituído por 4 salas de atividade, um refeitório/sala polivalente, uma sala de isolamento, uma cozinha, uma dispensa, uma secretaria, um gabinete de direções e duas casas de banho (uma para crianças e outra para adultos).

A nível dos recursos humanos, através da visualização do regulamento, bem como da observação direta, o Jardim-de-infância agrega uma Coordenadora Pedagógica, uma Diretora Pedagógica, quatro Educadoras de infância, quatro ajudantes de ação educativa, uma cozinheira, três ajudantes de cozinha, uma auxiliar de limpeza, dois motoristas, um vigilante, uma médica pediatra, cinco professores de enriquecimento curricular, uma rececionista e 96 crianças. Sendo que 32 crianças têm 3 anos, 33 com 4 anos e 31 com 5 anos.

O jardim-de-infância funciona entre as 8h e as 19h. O período letivo é de setembro a julho.

Em relação ao Projeto Educativo, este não nos foi fornecido. Mas através de observação e de informação recolhida junto da Educadora Cooperante e da Coordenadora Pedagógica, o jardim-de-infância rege-se por diferentes filosofias. Esta identifica-se com a metodologia do trabalho de projeto e também com a teoria construtivista. A metodologia do projeto valoriza o trabalho de pesquisa promovendo crianças pesquisadoras e com vontade de aprender.

Segundo Ferrito, (2007) “a metodologia de projecto, baseia-se numa investigação centrada num problema real identificado e na implementação de estratégias e intervenções eficazes para sua resolução. Esta metodologia através da pesquisa, análise e resolução de problemas reais do contexto é promotora de uma prática fundamentada e baseada em evidência” (p. 2).

Em relação à teoria construtivista, esta visa que o aluno deve participar ativamente na sua aprendizagem. Com isto, quero dizer, que o aluno constrói o seu próprio conhecimento.

“O conhecimento é uma construção. O sujeito age, espontaneamente - isto é, independentemente do ensino mas não independentemente dos estímulos sociais-, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) deste meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair.” (Fernando Becker, 2009, p.4)

No que respeita à avaliação, são utilizados instrumentos baseados num projeto espanhol retirado da Associação Mundial de Educadores de Infância (AMEI)

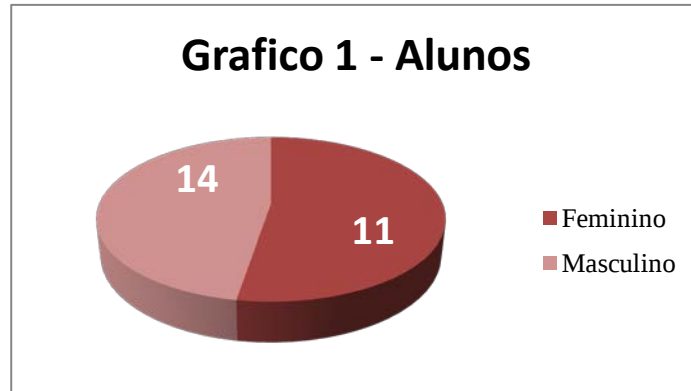
Através de informação recolhida junto da Coordenadora Pedagógica, o jardim-de-infância tem parcerias tanto com a junta de Freguesia de Alcântara como com a da Ajuda. Existe uma ligação com a comunidade envolvente visto que, o jardim-de-infância utiliza o ginnodesportivo da junta de freguesia para a comemoração de datas festivas.

Para além disso, a instituição fomenta algumas atividades, como, centro de convívio, centro apoio escolar e o rancho folclórico onde existe contato com a comunidade envolvente bem como com a família.

A nível de sala de aula, a Educadora Cooperante sempre promoveu o contato com a família concretizando pequenos projetos onde os Encarregados de Educação eram chamados a escola para participarem na atividades.

1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo com que estivemos a estagiar durante o primeiro e o segundo semestre era um grupo heterogéneo composto por 25 crianças do sexo masculino e feminino, isto é, uma classe mista. Das 25 crianças, 10 eram do sexo feminino e 15 do masculino. Durante o ano letivo saiu um rapaz e entrou uma rapariga, modificando assim o número de crianças do sexo feminino e masculino.



O grupo era composto por idades que iam desde os três até aos seis anos. Cinco crianças eram de três anos, oito de quatro, nove de cinco e finalmente três crianças de seis anos. Das 25 crianças só três não transitaram da creche, tendo permanecido em casa com os avós. Não foi facultada qualquer informação a cerca do agregado familiar das crianças.

As atividades extracurriculares que existiam no jardim-de-infância eram a dança, musica, natação, língua inglesa e ginástica rítmica. Das 25 crianças apenas 5 não tinham nenhuma actividade extracurricular.

Em relação às características do grupo, verificou-se que, este era muito irrequieto e com grandes dificuldades em cumprir regras ou terminar tarefas. Observou-se que tinham muita necessidade de brincar e adoravam fazê-lo. Quando era possível, a área mais requisitada, era a da casinha mas estava frequentemente interdita devido ao mau comportamento do grupo. Quando não podia ser utilizada, escolhiam a área dos legos e dos carrinhos.

No que respeita às atividades, eram crianças que se dispersavam facilmente, tornando complicado a gestão das tarefas. Gostavam das atividades que realizavam mas, a certa altura, desinteressavam-se, destabilizando os restantes que estavam interessados.

A nível de comportamento apresentavam atitudes de desrespeito das regras da sala e desrespeito pelos colegas. Ao longo do ano letivo, fomos observando a repetição de atos de violência e agressão cada vez com mais gravidade que resultavam de imitações de atitudes dos mais velhos.

Após a realização de algumas atividades direcionadas para a aquisição de competências a nível de comportamento social dentro da sala, os sucessivos comportamentos por parte de alguns alunos melhoraram através da sensibilização que

foi feita. As atividades, como, o placar das mãos (será apresentado mais adiante) foi uma atividade importante porque promoveu nas crianças os comportamentos esperados, tanto, entre pares, como, entre criança-adulto.

A relação criança-criança era um pouco distante. Verificámos a existência de “grupinhos” na sala, sendo que, os 5 anos acabavam por formar um “grupo” e afastavam-se dos outros. Os três anos acabavam por andar à “deriva” tentando sempre procurar alguém com quem brincar, ou da sua idade, ou mais velhos. Existia também o “grupo” das meninas que eram poucas e acabavam por se juntar e relacionar-se mais.

Resumindo, era um grupo que tinha necessidade de se mexer e sentir tudo. Funcionavam muito, através dos sentidos, como é normal nesta idade

1.4. Trabalho pedagógico em Sala

1.4.1 Organização do espaço

Segundo a observação directa, bem como, através de respostas a perguntas feitas à Educadora, o facto de a sala ser um espaço amplo e existir um grande espaço no meio favorecia a comunicação entre criança - criança, Educadora - criança e vice-versa. Permitia, também, o fácil movimento do grupo dentro da sala.

A sala estava dividida por áreas e estas estavam identificadas com o nome e letra de tamanho visível. Na sala existiam cinco áreas principais que estavam identificadas com uma folha A4 escrita a computador com letra visível onde se verificava para além do nome da área, uma explicação sobre o que se podia realizar naquele espaço. Eram elas a área do acolhimento, área da casa, área das novas tecnologias, área das expressões e área dos blocos. Depois, existiam as restantes áreas que estavam identificadas com o nome da área feito em cartolina e decorado com várias cores. Eram as áreas da biblioteca, área dos jogos de mesa e a área dos jogos de chão. (anexo 1- planta da sala)

No que respeita ao projeto curricular de sala, este não me foi facultado tendo sido apenas informado pela Educadora Cooperante que o tema deste era “Brincarte”. Este projeto foi uma continuação do ano anterior sendo que, neste ano letivo, deram mais ênfase à literatura e ao teatro.

1.4.2 Organização do tempo

As rotinas do grupo eram, o acolhimento, as brincadeiras livres, o almoço, a higiene e as atividades extracurriculares. O grupo tinha presente as rotinas de sala de aula mas tinha grandes dificuldades em cumprir regras.

Às 8 horas, realiza-se o acolhimento de todas as salas, às 9 horas, inicia-se o acolhimento individual na sala e estipula-se as atividades para o dia; às 9:15 horas, o grupo vai comer a fruta, às 9:30 horas, iniciam-se as atividades; às 11:30 horas, inicia-se a hora de almoço dos três anos; ao meio dia, os quatro anos iam almoçar, ao meio dia e meia hora os cinco anos vão almoçar, ao meio dia e quarenta e cinco inicia-se o relaxamento para o grupo descansar, às 15:30 horas, realiza-se o lanche e por fim as 16 horas realiza-se atividades extracurriculares e o início da saída das crianças.

1.5. Trabalhos mais significativos em contexto de sala

No decorrer da nossa prática supervisionada II, foram muitas as atividades realizadas com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas ao grupo. Uma das atividades que considero mais relevante é a que apresento de seguida.



Figura 1- Peça de teatro

Realizámos esta atividade na data festiva do dia do Pai, com o intuito de abordar este tema de forma divertida e proporcionar às crianças um momento descontraído e, ao mesmo tempo, transmitir-lhes valores relacionados com a família, valores, estes, como, o amor e a partilha. Iniciámos a tarefa, primeiramente, com um diálogo com o grupo, individualmente em cada sala, isto porque, esta atividade foi realizada em conjunto com as restantes estagiárias. De seguida, juntámo-nos numa sala e proporcionamos uma peça de teatro em conjunto. A

peça teve o nome de “Dia do Pai”. O grupo gostou muito da peça de teatro, mostrou-se motivado e atento e com a pequena reflexão realizada individualmente, apercebemo-nos que os objetivos foram atingidos, nomeadamente, no que diz respeito, à interiorização dos valores. (anexo 2- Planificação da atividade)



Figura 2 - Placar

Esta foi outra atividade realizada e que foi muito significativa para nós. Foi proposta devido aos sucessivos atos de mau comportamento dentro da sala de aula. Estes atos já eram periódicos mas, de um momento para o outro, começaram a ser sucessivos e já eram utilizados por uma grande parte das crianças dentro da sala. Para promover um bom ambiente no grupo e acabar com as situações de agressão, decidimos abordar a história “As mãos não são para bater”.

Começámos por ler a história questionando sempre as crianças sobre as atitudes que estavam a ser apresentadas ao longo desta. Após a leitura da história, realizámos uma placar (imagem a cima apresentada) com todas as mãos das crianças e utilizei a pintura como uma forma de utilizar as mãos sem que as usássemos para bater. Após a realização deste placar, as crianças desenharam numa folha para que, na sua opinião, serviam as mãos (imagem à esquerda). E assim conseguimos transmitir todas as funções das mãos e perceber que podem ser utilizadas para muitas coisas menos para bater. Foi uma tarefa muito divertida, tanto para nós, como para o grupo que, partindo desta atividade, começou a ter em conta as atitudes de mau comportamento com os colegas. (anexo 3 – planificação da atividade)



Figura 3 - Trabalhos realizados pelas crianças

Foi possível a partir desta atividade verificar o controlo dos alunos em relação às atitudes agressivas dentro da sala. Excluindo um caso específico de uma criança que desde o início do ano letivo, tem vindo a ser, acompanhada por uma psicóloga devido aos seus constantes comportamentos agressivos com os pares e também com os adultos. O comportamento das restantes crianças apresentou uma definida alteração pela positiva, o que resultou num maior aproveitamento das atividades apresentadas por parte do grupo.

2. Dilema

2.1 Motivação

Durante o 1º e 2º semestres do mestrado de qualificação para docência em pré-escolar e 1º ciclo, estagiámos no jardim-de-infância do Centro do Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco. Durante os dois semestres que estivemos numa sala que era frequentada por um grupo composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

No início, a nossa dificuldade prendeu-se com a gestão do grupo e com as tarefas adequadas para as idades pelo qual o grupo era constituído. Com o decorrer das tarefas propostas e com as reflexões realizadas, apercebemo-nos que estávamos muito direccionadas para as crianças de cinco anos.

O facto de estagiarmos com um grupo heterogéneo constituiu para nós uma barreira. Assim surgiu o meu dilema, existem vantagens em trabalhar com grupos heterogéneos?

2.2 Existem vantagens em trabalhar com grupos heterogéneos?

Trabalhar com grupos heterogéneos implica diferenciar dentro da sala, visto que, existem diferentes idades, diferentes ritmos de aprendizagem, bem como, outros fatores.

“Allan e Tomlinson (2002) consideram que os professores podem diferenciar os conteúdos, os processos e os produtos de acordo com a receptividade dos alunos bem como dos seus interesses e perfis de aprendizagem, podemos então concluir que diferenciar *conteúdos* constitui afinal “ajustar o material ou informação ensinados aos alunos à sua capacidade de leitura e compreensão” (Melo, 2001, p. 35)

Apercebemo-nos que seria fundamental e estritamente necessário começar a diferenciar dentro da sala de aula, caso contrário, os objetivos nunca seriam alcançados visto que existia sempre uma idade que era mais valorizada.

Ao longo das atividades propostas, sentimos dificuldade em gerir o grupo devido à disparidade de idades existentes, bem como, a outros fatores influenciadores. Fatores como, o facto de existirem muitas crianças de três anos que não frequentaram o pré-escolar; o facto de existirem crianças que não têm o português como 1ª língua e, ainda, por existir muitos casos de mau comportamento provenientes de diversas causas.

Com o decorrer da procura sobre o tema, conseguimos adaptar a nossa prática e propor tarefas que fossem ao encontro da diversidade existente na sala.

Inicialmente, começámos por propor atividades diferentes dividindo as tarefas por idades. Mas, com o decorrer do estágio, começamos a alterar a forma como estas tarefas eram propostas. Começámos por alterar dentro do mesmo tema e adequar a atividade à idade com que estava a trabalhar. Quando abordámos o tema das plantas, iniciámos a atividade com uma história que aborda o ciclo de vida das plantas. Posteriormente, realizámos uma planta com papel crepe de grande dimensão, onde todas as crianças participaram na sua construção. O objetivo da construção da planta seria identificar todas as partes desta. Para finalizar realizámos uma germinação, todos fizeram a sua mas, quando realizámos o registo, adaptámos a ficha consoante a idade, tendo construído três fichas diferentes.

Sendo assim, desde que começámos a diferenciar dentro da sala de aula, as atividades começaram a fazer mais sentido, tanto para mim, como para o grupo, que se sentiu mais incluído em todas as tarefas que eram propostas.

É importante o grupo ser constituído por diversas idades, porque isso só enriquece o ambiente da sala de aula.

A formação de grupos heterogéneos e uma abordagem diferenciada são necessárias e eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. Os objectivos a atingir, as diferentes formas de aprendizagem, o ensino flexível e a constituição de pequenos grupos incrementam a educação inclusiva. (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003, p. 6)

Dentro da sala de aula, apercebi-me que as crianças de três anos eram incentivadas pelas de cinco, que apoiavam e ajudavam em qualquer atividade que fosse proposta. Sem ser no campo das atividades, o facto de existirem diferentes idades dentro do mesmo grupo permite que, a responsabilidade, que deve ser incutida desde a entrada no pré-escolar, possa ser mais fácil de apreender, bem como, a transmissão de conteúdos e vivências das crianças mais velhas.

Durante este estágio, apercebemo-nos da evolução que os três anos tiveram (principalmente esta idade) em relação à aquisição das regras e do sentido de responsabilidade que, muita vez, provinha das crianças mais velhas.

Neste sentido, e após ter apresentado as dificuldades que tivemos, cabe à educadora gerir a sua sala e o seu grupo da melhor forma e, a estratégia que utilizámos para o grupo com que estivemos a estagiar, foi a mais adequada para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das competências de todas as crianças.

Segundo Arends (1995) “as estruturas e os processos que os professores escolhem para aplicar nas turmas influenciam a forma como estas se desenvolvem e as normas que elas estabelecem para a aprendizagem social e escolar.” (p. 109)

Foi a partir do conhecimento do grupo, das suas capacidades, e das suas dificuldades, que foi possível gerir as atividades de acordo com as necessidades e diferenciar dentro da sala de aula.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo” (p.25).

A diferenciação pedagógica é uma estratégia que deveria ser implementada por todos os professores e educadores, isto porque, a sua não utilização implica e influencia o desenvolvimento das competências do grupo. Foi por esta razão que começamos a planificar de forma a ir ao encontro das idades do grupo e do que podíamos transmitir a cada idade. Sentimos dificuldades, por exemplo, quando abordámos as partes das plantas em que achei informação demasiado complexa para abordar com as crianças três anos. Achámos por bem, abordar só as partes constituintes das plantas com os três anos e com os quatro e cinco anos abordar, mais especificamente, o ciclo de vida destas.

Importa referir que, dentro da sala, é importante o educador criar um ambiente inclusivo em que as crianças se sintam seguras de si e em que as atividades sejam motivadoras e adequadas.

O conceito de escola inclusiva supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Pela sua referência ao grupo, vais mais longe que a perspetiva de integração que

admitia a necessidade de planos individuais e específicos para as crianças diferentes. (DEB, 2009, p.19)

Com isto, aprendemos, com o decorrer do meu estágio e com a evolução a nível da planificação adequada, que a diferenciação pedagógica influencia a aprendizagem/desenvolvimento de um grupo com que se esteja a trabalhar. Para além de influência a nível de aquisição de conhecimentos também tem interferência a nível de comportamentos e de aquisição de regras de convivência.

O estudo mostra que a “tutoria a pares” ou a “aprendizagem cooperativa” são eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento alunos tanto no plano cognitivo como no plano afectivo (sócio-emocional). Os alunos que se ajudam uns aos outros, especialmente num sistema flexível quanto à organização dos grupos, beneficiam com esta aprendizagem em comum. Além disso, não há indicações de que os melhores alunos sejam prejudicados com esta situação, em termos de falta de novos desafios ou de novas oportunidades. Também aqui, os resultados apontam para progressos nas áreas académicas e social. (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003, p. 24).

Em suma, na nossa opinião e através da experiência da prática pedagógica, os grupos heterogéneos em termos de comportamento são muito mais difíceis de gerir mas têm vantagens, no que respeita, ao desenvolvimento de competências e de comportamentos. Sentimos que o grupo evoluiu muito mais a nível de comportamento, de aquisição de regras, de respeito e conhecimento das rotinas da sala e, a nível de atenção e aquisição de conhecimentos. A forma como as atividades passaram a ser geridas, tornou o ambiente mais calmo e mais motivador, visto que, as tarefas passaram a ser adequadas à idade em causa.

3. Conclusão

A educação pré-escolar, por outras palavras, corresponde ao desenvolvimento da criança (como em todas as outras áreas da educação) tendo que existir uma relação com a família, para que, seja integrado na sociedade e, “seja autónomo, livre e solidário”.

A nossa prática supervisionada II decorreu no jardim-de-infância do Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco numa sala com crianças dos 3 aos 6 anos. Este estágio decorreu desde outubro até junho. Primeiramente, procedemos a uma fase de caracterização, isto é, caracterizámos a comunidade envolvente, o jardim-de-infância e o grupo específico com que iríamos intervir. Esta fase é muito importante porque, qualquer profissional na área da educação, antes de intervir, deve observar tudo o que influencia o desenvolvimento da criança. De seguida, iniciámos o processo de intervenção com o grupo. Cada intervenção era planificada consoante os temas do projecto curricular de turma e de acordo com as necessidades e gostos/interesses do grupo.

Durante o estágio de intervenção, foram muitos os temas a abordar que já estavam estipulados pela AMEI, instrumento em que a instituição se baseia.

Uma das grandes dificuldades que tivemos no início do estágio foi a preparação adequada para as diferentes faixas etárias visto que o grupo é heterogéneo. Ao início, sentíamos que as atividades que realizávamos, ou eram complicadas para os três anos, ou demasiado fáceis para os cinco/seis. Com a ajuda de educadora Catarina Lucena, bem como, através da teoria abordada nas cadeiras, aprendemos que a mesma atividade pode ser adaptada à faixa etária. Começámos então, a propor o mesmo tema e a mesma tarefa, adaptando às necessidades do grupo. Procurámos sempre apoiar as crianças que tinham mais dificuldade, visto que, estas se desinteressavam facilmente assim que eram confrontadas com algum tipo de obstáculo. Na relação com o grupo, tentámos sempre manter uma relação de afetividade e confiança o que, por vezes, levou a que o controlo do grupo constituí-se uma dificuldade para nós. A Educadora Cooperante Catarina Lucena apoiou-nos sempre, demonstrando-nos que a dificuldade que nós sentíamos no controlo do grupo era normal, até porque, até esta, por vezes, não o conseguia fazer.

Neste estágio de intervenção, foram fomentados muitos aspectos com o qual ainda não tínhamos tido qualquer contacto, como por exemplo, actividades organizadas pela educadora (algo que no último estágio em pré-escolar não observei), visitas de estudo

(nunca tinha estado em contacto com as crianças em contexto de visita de estudo), estratégias diversificadas de chamada de atenção (como por exemplo, colocação da voz pronunciando mais alto a primeira sílaba da palavra que vou dizer e músicas que permitem acalmar o grupo). Aprendemos, algo que não tínhamos a noção, que as crianças têm uma extrema necessidade em se expressar e, a forma mais acessível que têm para o fazer, é através da brincadeira. Sendo assim, melhorámos muito na gestão do tempo, tentando sempre que as actividades não fossem de grande duração. Tivemos a possibilidade de planificar em conjunto com as minhas colegas estagiárias e essa talvez, tenha sido a maior aprendizagem que fizemos ao longo deste estágio de intervenção, isto é, trabalhar em conjunto para que exista uma aprendizagem mais significativa.

Em suma, este estágio foi o que nos permitiu desenvolver mais as nossas capacidades. Foi onde nos sentimos motivados (algo que não aconteceu no último estágio em pré-escolar) e isso, verificou-se nas aprendizagens que fizemos e nas que transmitimos ao grupo. Revelou-se uma experiência única e enriquecedora. Compreendemos na perfeição a realidade educativa, as rotinas diárias, tipos de actividades adequadas, estratégias de motivação/atenção. Para além de toda os processos normais que são possíveis de observar, deparámo-nos com uma relação profissional, ou melhor dizendo, uma cooperação profissional em função de um objectivo, ou seja, o desenvolvimento das crianças do jardim-de-infância. Com isto, queremos dizer, que as educadoras do jardim-de-infância sempre trabalharam em conjunto, discutindo ideias e transmitindo opiniões e actividades passíveis de serem realizadas com os grupos, não só individualmente mas, em conjunto.

Terminámos este estágio com uma motivação tremenda por saber que existem instituições (como esta onde realizei o meu estágio) onde recebem as pessoas como nós fomos recebidas e que apoiam como fomos apoiados por todos os funcionários da instituição, isto é, coordenadora, directora, educadoras (todas) e auxiliares. Pretendemos utilizar tudo o que aprendemos porque, acreditamos convictamente que a forma como o jardim-de-infância funciona e como as educadoras trabalham, é uma mais-valia para a promoção do desenvolvimento. Sendo assim, este estágio foi o grande passo para nos tornarmos “Educadoras” porque pretendemos, sinceramente, seguir todos os passos que observámos nesta grande instituição.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA III

1. Apresentação da prática profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Caracterização da comunidade envolvente

A escola onde estamos a estagiar, escola de 1º CEB nº 31 está localizada na freguesia do Lumiar na rua Luís de Freitas Branco. Esta freguesia foi criada a 2 de Abril de 1266 e é uma das 53 freguesias de Lisboa.

Existe dois grupos de populacionais, um grupo em que a população compreende uma faixa etária elevada e o segundo grupo, em que, a população é caracterizada por uma faixa etária mais baixa. A nível socioeconómico, qualifica-se a população como média/alta. É ainda caracterizada por ser uma freguesia, predominantemente, residencial e de serviços.

O tipo de habitação é, predominantemente, prédios, uns com mais acabamentos e outros mais danificados.

A freguesia do Lumiar é uma zona de fácil acesso. Situa-se perto de Odivelas (para sul) e do Campo Grande (para norte). É paralela à calçada de Carriche, o que permite uma facilidade de acesso a qualquer destino.

No que diz respeito aos transportes públicos, a freguesia do Lumiar está bem representada. O interface do Campo Grande é um dos principais centros de transferência entre transportes públicos de Lisboa. Existe o Metropolitano de Lisboa, carreiras de autocarros de várias companhias com destinos diversos e, ainda, táxis.

Esta freguesia é constituída por um vasto património. É de realçar os mais importantes, como, Museu Nacional do Teatro, Museu Nacional do Traje, Jardim Botânico do Lumiar, Biblioteca Municipal, Hospital da força Aérea, Hospital Pulido Valente, Instituto Superior de Educação e Ciências, Colégio São Tomás, Colégio Manuel Bernardes, entre muitos outros.

1.2. Caracterização da instituição

A instituição onde nos encontramos a estagiar, Escola do 1º CEB nº31, situa-se no Lumiar desde 1983. Esta está integrada no mega agrupamento de escolas Professor Lindley Cintra considerado vertical, por englobar as valências desde o jardim-de-infância até à escola secundária. Este agrupamento inclui também, a escola do 2º e 3º CEB Professor Lindley Cintra, o jardim-de-infância da Ameixoeira, jardim-de-infância do Lumiar, a escola 1º CEB nº 109 Eurico Gonçalves, a Escola Básica nº 204 – centro de paralisia cerebral e ainda a Escola Secundária do Lumiar.

A escola está situada numa zona considerada residencial e de serviços. Como anteriormente foi dito, é constituída por duas áreas habitacionais distintas. Uma zona de prédios perto da escola e outra zona de bairros residenciais de realojamento onde reside uma população ativa. É desta última zona que provém a maioria dos alunos da escola. Outra parte dos alunos frequenta a escola porque um dos encarregados de educação trabalha na zona de influência deste estabelecimento de ensino.

A escola é constituída por dois edifícios, um onde funciona a escola em si e o outro é onde funcionam as atividades de tempos livres a partir das 17 horas. Este edifício das ATL durante a manhã funciona como centro de apoio à família (aceitam crianças a partir de uma certa hora devido à dificuldade de os encarregados de educação encontrar local para as deixarem).

A escola neste presente ano letivo está ocupada da seguinte forma: 13 salas de aula com turma, 8 instalações sanitárias de alunos, 2 instalações sanitárias para adultos, 2 instalações sanitárias de alunos com deficiência, 1 sala de professores, 1 gabinete de coordenação, 1 sala de assistentes operacionais, 1 biblioteca/centro de recursos, 1 refeitório/polivalente, 1 cozinha (desativada), 1 copa/dispensa, 2 arrecadações, recreio, campo de jogo, 2 telheiros, edifício autónomo onde funciona o centro de apoio à família.

Neste ano letivo, a escola encontra-se com 283 alunos. Estes alunos estão divididos em 13 turmas. No 1º ano são quatro turmas, no 2º ano 4 turmas, 3º ano são duas turmas e finalmente o 4º ano são três turmas.

No que respeita à população docente esta é constituída por 13 professores com turma, 2 professoras de apoio sócio educativo (tempo parcial), 1 professora de ensino especial, 1 psicóloga e por fim uma 1 coordenadora de estabelecimento.

Em relação ao pessoal não docente, a instituição é servida por 5 assistentes operacionais.

A escola funciona no seguinte horário: das 9h às 12h30m é o horário da componente letiva, do 12h30m às 13h45m é a hora de almoço e das 13h45m às 15h15m funciona a componente letiva da parte da tarde. As atividades de enriquecimento curricular funcionam das 15h30 até às 17h30m.

No que respeita ao projeto educativo, este não me foi facultado.

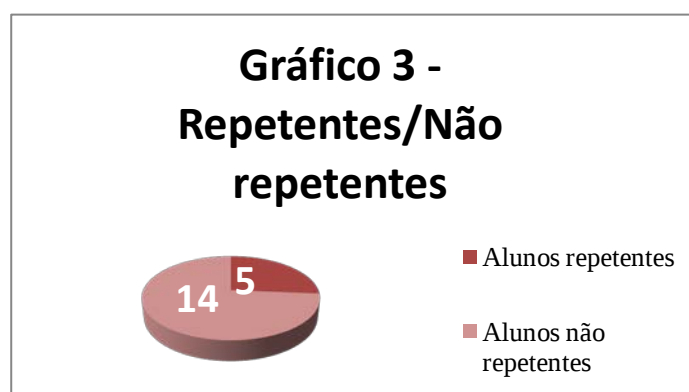
1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo com que estamos a estagiar é atualmente constituído por 19 crianças do segundo ano de escolaridade.

Através do gráfico representado é perceptível que 10 alunos são do sexo feminino e 9 do sexo masculino.



Dos 19 alunos cinco são repetentes como se verifica no gráfico em baixo apresentado.



Verifica-se que existem cinco alunos que são repetentes. Estes cinco alunos têm muitas dificuldades de aprendizagem. Continuam com baixos progressos e com dificuldades na percepção do que é transmitido. Um destes alunos, que é repetente, tem necessidades educativas especiais a nível cognitivo. E por esta razão está classificada como uma turma reduzida. O grupo é constituído por idades que vão desde os 6 aos 8 anos.

A turma inicial (1º C) do ano transato foi refeita de modo que desta restam catorze crianças e se integraram cinco novos elementos de diversas procedências como transferidos de outras escolas ou retirados da turma por opção do encarregado de educação após retenção de turma. No primeiro período foram transferidos dois alunos. No início do segundo período veio, transferida uma aluna de Angola.

Esta turma apresenta vários focos de heterogeneidade, nomeadamente, ser constituída por cinco alunos mais velhos com planos de acompanhamento, o facto de existirem alunos de diferentes origens e nacionalidades, como, alemã, paquistanesa, angolana e russa; uma aluna com plano de estudo diferenciado, ou seja, vai ter plano individual de estudos. Existem, ainda, três alunos que beneficiam de acompanhamento psicológico no Hospital de Santa Maria e no Centro de Saúde do Lumiar.

Quanto ao comportamento, o grupo tem uma atitude positiva perante a escola, valorizando as suas aprendizagens e melhoria de competências. De referir, no entanto, que alguns alunos manifestam dificuldades de concentração nas tarefas e de atenção nas aulas, em particular os alunos com plano de acompanhamento.

De forma geral, é um grupo que apresenta problemas de comportamento: dificuldade no cumprimento de regras no espaço escolar; dificuldades de concentração e de organização de conteúdos e dos materiais escolares; competências insuficientemente desenvolvidas no âmbito específico da expressão escrita (Língua Portuguesa), do cálculo mental e da resolução de problemas (Matemática) e heterogeneidade, com algum desfasamento/disparidade, em termos da aquisição de conhecimentos e competências.

Têm beneficiado de Apoio Educativo seis alunos, enquanto outros três têm Apoio a alunos cujo português não é a língua materna.

No espaço exterior, circundante à escola, funciona ainda o Apoio à Família, assegurado pela Junta de Freguesia do Lumiar, no qual os alunos podem permanecer no período da manhã e/ou da tarde antes e depois do horário escolar. Frequentam este serviço cerca de metade dos alunos da turma.

É uma turma que apresenta algumas características próprias, tais como, participar ativamente nas atividades propostas e a predisposição dos alunos com melhor desempenho em ajudar os que têm mais dificuldade.

No que respeita às atividades de enriquecimento curricular, à exceção de três crianças, os restantes alunos participam e frequentam as atividades que englobam, Atividade Desportiva, Música, Inglês, TIC e Movimento e Drama.

Avaliando a composição do agregado familiar, verifica-se o elevado número de famílias mono parentais ou, cujos pais, são divorciados. Por outro lado, verifica-se que neste universo de crianças, perto de metade são filhos únicos.

Apesar de se verificar que provêm de diferentes meios socioeconómicos, predomina o nível médio. A maioria dos pais dos alunos trabalha no setor da prestação de serviços.

1.4. Trabalho pedagógico em sala

1.4.1 Organização do espaço

Inicialmente, quando começámos a estagiar, a sala estava organizada tradicionalmente com filas de mesas todas direcionadas para o quadro onde se situaria a professora. Assim permaneceu a sala durante algum tempo. Até que decidimos realizar um jogo em que a disposição da sala teve de ser alterada tendo esta que ficar um “u”. A partir do momento em que foi alterada permaneceu assim até ao final do nosso estágio. Esta disposição veio melhorar o comportamento e a atenção do grupo visto que assim era dada a possibilidade de todos se verem e discutirem ideias. Em relação a espaços dentro da sala, esta não está dividida em áreas ou espaços. Apenas uma parede da sala estava preenchida com trabalhos realizados pelos alunos a quando da abordagem do tema da família. Ao longo do tempo as paredes foram preenchidas com trabalhos propostos por nós e materiais importantes para a turma. (anexo 4 – planta da sala)

1.4.2 Organização do tempo

No primeiro ciclo, os horários dentro da sala de aula, são estipulados consoante o professor. O tempo letivo funciona das 9h15m até 15h15m e até às 17h30m funcionam as atividades de enriquecimento curricular. O recreio é das 10h30m até às 11horas e o período do almoço é do 12h30m às 13h45m. Dentro da sala o horário estipulado em relação às áreas de conteúdo é o seguinte:

Horas	2º feira	3º feira	4º feira	5º feira	6º feira
09:30-10:30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Expressões e outras áreas curriculares
Intervalo					
11:00-12:30	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Estudo do meio
Almoço					
13:45-14:45	Expressões e outras áreas curriculares	Estudo do meio	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
14:45-15:15	Estudo do meio	Expressões e outras áreas curriculares	Estudo do meio	Estudo do meio	Estudo do meio

Quadro 1 – Horário das áreas curriculares

O horário deve ser estipulado consoante a turma com que se está a trabalhar. Parece contraditório, visto que, este terá de ser apresentado no início do ano letivo. Com o grupo que estivemos a estagiar este horário não foi pertinente. Devido à falta de motivação e à não predisposição para a aprendizagem de competências matemáticas, a situação piorava porque, esta área de conteúdo, era abordada depois do intervalo. Este facto influenciava ainda mais visto que as crianças regressavam à sala mais excitadas do que de manhã. Sendo assim, em conversa com a professora cooperante decidimos trocar as áreas e iniciar a manhã com a área de conteúdo da matemática.

1.5. Trabalhos mais significativos em contexto de sala

Durante a nossa prática supervisionada III foram muitas as atividades proporcionadas ao grupo que incidiram nomeadamente, no campo da matemática. Foi estipulado com a professora cooperante Cecília Mergulhão devido às dificuldades apresentadas pelo grupo, incidir sobre a área de conteúdo da matemática. As atividades que a seguir apresentamos são focadas para a aquisição do conceito da multiplicação e são as que achamos mais pertinentes porque estão inerentes às atividades lúdicas e materiais pedagógicos que tanto são importantes na aprendizagem da matemática.



Figura 4 - Jogo da multiplicação

Esta atividade foi realizada no contexto da aprendizagem do conceito da multiplicação. Após algumas intervenções sobre a explicitação deste conceito ao grupo propus realizar um jogo, ao qual denominei de Jogo da Multiplicação que tinha como bases, o jogo da glória. O jogo

consiste na utilização dos dados para avançar para as casas seguintes. São utilizados dois dados, em que um serve de multiplicador e o seguinte de multiplicando. O objetivo é que os alunos percebessem o conceito de multiplicação no sentido aditivo. Após as jogadas realizadas, cada aluno tinha uma ficha de registo, onde, teria de registar as jogadas efetuadas, tornando-as numa multiplicação. Este facto permitiu-me avaliar se o conceito tinha sido compreendido por todos. Foi um jogo considerado pelo grupo muito estimulante e motivador. Apercebemo-nos do ambiente motivador existente dentro da sala, principalmente, por parte das crianças repetentes que sempre apresentaram baixos níveis de atenção e motivação. Obtivemos resultados positivos visto que todos os alunos perceberam o jogo e realizaram a tarefa consoante as indicações dadas. Existiu uma grande evolução em relação a este tema, apercebi-me que até as crianças com mais dificuldades adquiriram o conceito de multiplicação no sentido aditivo. (anexo 5 – planificação da atividade)

Uma outra atividade significativa para

Figura 5- Jogo do Bingo



nós foi também relacionada com o conceito de multiplicação no sentido aditivo.

Propusemos ao grupo jogar o jogo do bingo mas com a multiplicação inerente. A turma foi dividida em quatro grupos e a cada grupo foi entregue um cartão. Nós diríamos uma operação de multiplicação e cada grupo teria de verificar se no seu cartão existia essa operação transformada em soma. Isto é, caso a operação de multiplicação fosse 2×3 no cartão teria de estar $3+3$. Este jogo para além de ser necessário ter apreendido o conceito de multiplicação no sentido de adição também permitiu ao grupo o raciocínio lógico-matemático. Foi uma atividade importante para o grupo, visto que sentiram-se motivados e conseguiram jogar o que nos permite concluir que este conceito foi adquirido pelo grupo. (anexo 6 – Planificação da atividade)

Por fim, apresentamos uma outra atividade. Esta atividade foi proposta no âmbito da abordagem do tema do dinheiro.



Figura 6 - Banca de vendas

Após duas intervenções sobre o valor das notas e das moedas propusemos ao grupo construir uma banca de vendas dentro da sala onde fosse possível a compra e a venda de materiais e assim realizar operações lógico-matemáticas relacionadas com o preço dos materiais e o valor necessário para comprar bem como a realização de trocos. Esta foi uma atividade que considerámos importante porque foi concretizada com muita motivação por parte do grupo em que se verifica o prazer no que estava a ser feito. Ficámos surpreendidas com a realização desta atividade porque foram muitas as crianças que conseguiram realizar trocos o que é uma capacidade que só mais tarde é desenvolvida. (anexo 7 – planificação da atividade)



Figura 7 - Banca de vendas

2. Dilema

2.1 Motivação do estudo

A nossa prática de ensino supervisionada III realizou-se na escola EB1 nº 31 do Lumiar. Esta foi realizada com uma turma do 2º ano composta por 19 crianças. Com o decorrer da nossa prática, fomos nos apercebendo das dificuldades existentes dentro da turma em relação à matemática. Existiam muitos alunos, principalmente os repetentes, que apresentavam grandes dificuldades em relação à matemática. Sendo assim, em conjunto com a professora cooperante, decidimos abordar a matemática de forma lúdica, visto que os conceitos não estavam a ser adquiridos.

Assim começámos a propor jogos e materiais pedagógicos lúdicos que permitissem o raciocínio e a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem.

Partindo deste facto surgiu a nossa questão/problema. Qual a importância do jogo na aprendizagem da matemática?

2.2 A importância dos jogos lúdicos na aprendizagem da matemática

Hoje em dia, cabe ao professor proporcionar um ambiente educativo rico em energia e em descoberta para que o aluno tenha um papel ativo na sua aprendizagem e para que, esta seja significativa para si. Uma das formas para que tal seja possível, na minha opinião, é a partir do jogo.

Segundo Maria José de Castro Silva, citado por Brenelli (1996) “o jogo favorece e enriquece o processo de aprendizagem porque leva a criança a refletir, fazer previsões, estabelecer relações, comparar pontos de vista e organizar-se, tanto material como mentalmente.” (p. 85)

Todos estes processos juntamente, com o empenho e a motivação que do jogo é retirada, permitem que a aprendizagem seja significativa e duradoura para a criança e não apenas um conceito sem sentido nenhum que, rapidamente é excluído devido à sua impertinência.

Jean Piaget (1946/1990) abordou o jogo e dividiu-o em três categorias consoante as idades e as necessidades das crianças. A primeira categoria, é o surgimento do jogo que ocorre no estágio sensório-motor como jogos de exercícios em que estes são as primeiras manifestações lúdicas da criança. A segunda categoria, manifesta-se no decorrer do desenvolvimento, são os simbólicos, em que a criança deforma a realidade

para atender à sua própria necessidade. A última categoria de jogos, são os jogos de regras que surgem por volta dos 7 anos em que as tarefas são realizadas pelo simples prazer do lúdico (p. 85). Esta é a categoria que se enquadra na idade com que estive a estagiar.

O uso de jogos (atividades lúdicas) na matemática, no que diz respeito ao primeiro ciclo, já há muito tempo é falado mas não com a relativa importância que estes têm. Propor atividades lúdicas aos alunos não é tão simples como pode parecer. Implica vários processos, nomeadamente, no que diz respeito à planificação de objetivos, resultados, estruturação e adequação da atividade ao público-alvo.

O uso de jogos para se trabalhar a matemática não é uma prática muito nova, mas atribuir-lhe a devida importância para a promoção da aprendizagem nesse importante campo do conhecimento depende de um planeamento adequado, que leve em consideração os objetivos, o público, o tempo, as alterações a serem promovidas e outros quesitos que se fizessem necessários, além de um replaneamento contínuo que irá garantir o sucesso do trabalho proposto (Silva, p. 85)

O objetivo de um professor é promover aos seus alunos as competências essenciais que lhes permitam transitar para mais um ano de vida. Essas competências devem ser apresentadas de forma adequada e com significado para o grupo, em questão.

“As teorias de Piaget, acerca da maneira como as crianças pensam e aprendem, conduzem a uma linha de orientação importante na definição do papel do professor. Em vez de ser distribuidor do conhecimento, tal como na escola tradicional de pensamento, o professor deve ser primeiramente um facilitador, para que a criança aprenda a partir da sua própria experiência.”
(Peterson & Felton-Collins, 1998, p.31)

Assim, o professor para além de proporcionar atividades motivadoras, deve principalmente, pensar em proporcionar experiências ao grupo que sejam significantes.

Daí defendermos a utilização de jogos e atividades lúdicas porque permitem a aprendizagem pela descoberta, promovem a “boa competição” entre pares e desenvolvem o raciocínio e a lógica matemática. Os jogos são aqui direcionados para a aquisição de competências matemáticas, mas defendemos, que estes, devem ser utilizados em qualquer área de conteúdo que o professor for abordar. Por vezes tornar-

se-á complicado a utilização dos jogos para aquisição de competências mas cabe ao professor ser criativo e utilizar materiais pedagógicos para que a aprendizagem se torne significativa.

Segundo Lopes et al (1996) “os jogos podem permitir uma abordagem informal e intuitiva de conceitos e ideias matemáticas considerados, em determinado momento, demasiado abstratos;” (p.23)

A utilização dos jogos é muito importante, isto porque, durante a utilização destes segundo Lopes et al (1996) “permitem que o ritmo de cada aluno seja respeitado mais naturalmente”. (p. 23)

Permitem que o erro dado seja considerado, segundo Lopes et al (1996) “de uma forma mais positiva e natural”(p.23).

Por fim, os jogos permitem que os alunos segundo Lopes et al (1996) “sintam que podem ter sucesso e favorecem naturalmente a interação entre os alunos” (p. 23)

O uso de jogos, atividades lúdicas ou materiais pedagógicos são uma mais-valia e cabe ao professor adaptar a atividade proposta e torna-la lúdica com simples atitudes. Até mesmo nos conceitos mais complexos é possível que estes se tornem menos complexos através da construção de materiais ou de jogos lúdicos.

Para além dos conhecimentos e desenvolvimento de competências também, segundo Lopes et al (1996) as “capacidades do domínio afetivo são apontadas como podendo ser desenvolvidas com a prática de jogos. Entre elas é referida a autoconfiança e a autonomia, o espírito de equipa e de cooperação, a capacidade de comunicar e de ouvir os outros, de argumentar, de chegar a um consenso e de tomar decisões.” (p. 23) Capacidades, estas, que são fundamentais para todas as outras áreas de conhecimento e, também, para uma saudável relação entre pares.

É fundamental o professor dentro da sua sala, consoante a turma que lhe foi atribuída, criar um ambiente divertido de descoberta da aprendizagem, um ambiente motivador onde todas as crianças estejam predispostas a aprender. Esse ambiente pode ser criado através da utilização dos jogos.

Segundo Miguel (2005), “o jogo exige o desenvolvimento da capacidade de atuar sozinho e em grupo, criando e obedecendo a regras, agindo e reagindo a estímulos próprios da ação. Como jogo implica em ação, ao participar de um, a criança passa por uma etapa de envolvimento, adaptação e reconhecimento, e de desenvolvimento paulatino da noção de trabalho cooperativo.” (p. 14)

Uma das grandes dificuldades que se prende com a aprendizagem da matemática, é a grande necessidade da capacidade de abstracção. Capacidade esta, que se desenvolve lentamente, e nesta idade específica (7/8 anos) ainda não está presente. Daí as crianças terem contratempos na percepção do que é transmitido. Cabe ao professor tornar esta abstracção em algo concreto para que faça sentido ao grupo.

Antes da fase de abstracção as crianças devem passar por situações concretas que lhe permitam, não só a construção de certos conceitos como, também, uma melhor estruturação dos mesmos. A apreensão destes conceitos deve ser feita de um modo gradual, levando a que sejam retomados, em contextos diversos, ao longo dos diferentes níveis de ensino. É urgente que se atue, no sentido de haver uma transversalidade no ensino básico, não descurando o ensino pré-escolar (Damas, Oliveira, Nunes, Silva, 2010, p. 5)

Podem ser utilizados jogos, como também, segundo Ermelinda Damas, Vânia Oliveira, Raquel Nunes, Luísa Silva (2010) “materiais manipuláveis estruturados (M.M.E.).” Estes materiais, segundo as autoras, “colocam as crianças em situações complexas e cercam-nas numa linguagem matemática. Estas experiências proporcionadas pelos materiais, segundo as autoras, além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras e imaginativas, conforme a sua própria natureza” (p.5). Estes materiais manipuláveis estruturados, segundo Ermelinda Damas, Vânia Oliveira, Raquel Nunes, Luísa Silva (2010) são:

“[S]uportes de aprendizagem que permitem envolver os alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas. No contacto direto com o material, as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental associando uma ação real a uma expressão verbal” (p. 6)

Estas autoras reconhecem, como materiais pedagógicos, a utilização do ábaco, do tangram, do geoplano, entre outros. Materiais, estes, que são motivadores para a aprendizagem da matemática fortalecendo assim a aquisição de conhecimentos.

Já antes abordámos, a aprendizagem pela descoberta, mas importa mais uma vez, realçar a sua importância. Não só na matemática, mas como em todas as outras áreas de conteúdo, a aprendizagem pela descoberta é fundamental. A mera transmissão de

conhecimentos não nos possibilita algo concreto, pelo contrário, tudo é abstrato, e na aprendizagem de matemática tudo tem de ser concreto.

Segundo, Ermelinda Damas, Vânia Oliveira, Raquel Nunes, Luísa Silva (2010) “a estratégia da descoberta é a ideia-chave no ensino de matemática. É estimulando a procura, o pensamento, a reflexão e a discussão, que se vão construindo conceitos e adquirindo conhecimentos matemáticos.” (p. 7)

Importa referir que os jogos não podem servir apenas como transmissores de conteúdos curriculares porque esse não é o principal objetivo destes, mas sim, como complemento da aprendizagem pretendida.

Para além de permitir a aquisição de conhecimentos, os jogos também podem ser utilizados como consolidação de conhecimentos e, principalmente, como instrumento de avaliação de conhecimentos. Estes são também um meio de proporcionar disciplina visto que obedecem a regras.

Concluindo e após a fundamentação teórica apresentada anteriormente, podemos afirmar convictamente que a utilização dos jogos na aprendizagem da matemática é fundamental para a consolidação de conhecimentos sobre determinado tema apresentado. Este tema não deve ser introduzido com os jogos mas sim utilizar estes como aplicador do conhecimento anteriormente abordado.

È importante o professor tem a consciência que o conhecimento não será transmitido através da utilização dos jogos mas os jogos serviram como uma forma de aplicar o conhecimento adquirido anteriormente e testa-lo.

“[O] ensino da matemática que tenha por base a pesquisa e a observação, como meios de formular e resolver problemas, e o erro, como fonte de conhecimento e progresso do pensamento matemático, encontra no jogo de regras um dos meios eficazes para o sujeito constatar seus erros ou lacunas, como forma de favorecer a tomada de consciência que é necessária à construção significativa de novos conceitos, contando com a colaboração do aluno que sente estimulado e ativo. O educador deve, então, ter o compromisso de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.” (Silva, p. 91)

2.3 Intervenção educativa

Consoante as dificuldades que nos foram surgindo e partindo exatamente do dilema acima apresentado, são muitas as atividades possíveis de serem proporcionadas.

Durante a nossa prática de ensino supervisionada tivemos a oportunidade de confirmar a veracidade no que respeita à utilização dos jogos no campo da matemática.

As atividades foram sempre pensadas de acordo com as dificuldades do grupo e com o objetivo de abordar o problema de uma forma divertida e motivadora. Seria possível proporcionar um jogo, como o que propusemos durante a prática pedagógica, que tivesse, como base, o jogo da glória. (anexo 5 – planificação da atividade) Este poderia ser utilizado para qualquer operação matemática que tivesse a ser abordada ou lecionada, como por exemplo, a adição, a multiplicação, a subtração ou, até mesmo, a divisão em idades mais avançadas (terceiro ano do ensino básico). O jogo consiste na utilização dos dados para avançar nas casas do jogo. Os dados serão utilizados consoante a operação que se pretende abordar. Por exemplo, na multiplicação, um dado seria o multiplicador e, o outro, o multiplicando. Com este jogo, é possível abordar o conceito de multiplicação no sentido da adição. É um jogo que os alunos gostam muito porque, para além da competição, tão visível nesta idade conseguem passar do jogo para o papel representando as multiplicações das jogadas.

“Os jogos envolvendo as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, descritos e categorizados por Kamii e Livingston, apresentam situações nas quais os factos importantes dessas operações são ressaltados, mostrando os procedimentos que podem ser utilizados pelas crianças e ainda possíveis variações, pois nesse contexto, são tratadas como operações e não como simples técnicas de cálculo.” (Silva, p. 87)

Um outro jogo passível de ser utilizado nas aulas de matemática, é o jogo do bingo (anexo 6 – planificação da atividade). Tal como o jogo acima apresentado, pode ser jogado com qualquer das operações: multiplicação, adição, subtração e divisão. Este tem por objetivo, preencher o cartão que lhe é entregue. Durante a nossa prática supervisionada utilizámos este jogo, também, para abordar o conceito da multiplicação. Eram transmitidas operações de multiplicação, como por exemplo, 3×2 e caberia aos alunos transformar esta operação em adição e encontrá-la no seu cartão, isto é, era

apresentado um cartão com a seguinte operação, 2×3 e no cartão teria o correspondente, ou seja, $3 + 3$.

Um outro jogo possível de ser utilizado pelos professores é, o conhecido, jogo do dominó (anexo 8- planificação da atividade). Este jogo, como os restantes, pode ser usado para abordar as operações matemáticas. No nosso caso, utilizámos este jogo para abordar a operação da adição, promovendo a estratégia de soma (unidade com unidade e dezena com dezena), promovendo assim, o cálculo mental do aluno que ainda apresenta nesta idade alguns obstáculos.

Como já antes referimos, os jogos não podem ser utilizados como transmissor de conhecimentos, mas sim, como aplicador destes. No caso do dominó, teria de ser proporcionada ao grupo, a estratégia previamente e aplicá-la em outros contextos, visto que, as estratégias de cálculo são abstratas e dificultam a aprendizagem do grupo.

Para além dos jogos possíveis de serem proporcionados, também é importante, utilizar materiais didáticos que permitam a manipulação por parte dos alunos. Durante a prática supervisionada construímos cinco ábacos que proporcionaram momentos muito significativos ao grupo. Esta tarefa foi significativa para o grupo porque foi possível demonstrar o sistema decimal motivando o grupo através da utilização do ábaco.

É importante que os professores além de proporcionarem jogos, apresentem materiais lúdicos ou didáticos que tornem o abstrato em algo concreto para o grupo. Outros exemplos de materiais possíveis são: o geoplano; o tangram; entre outros.

2.4 Proposta de metodologias de avaliação

Os jogos e os materiais didáticos para além de terem um fundamental papel de motivadores, podem apoiar o professor como instrumento de avaliação. Como já anteriormente referimos, os jogos devem ser utilizados como aplicadores de conhecimentos e assim tornam possível ao professor avaliar os conhecimentos representados.

Em cada jogo ou material didático utilizado é fundamental que o professor apresente uma folha de registo onde tudo o que esteja a ser aplicado seja registado por parte do aluno. Assim, o professor, para além de ter o observado, tem uma folha de registo com o que foi feito por parte dos alunos. Assim, tudo fica mais concreto para o grupo podendo, posteriormente, ser aplicado em outros exercícios.

Sendo assim, durante o jogo, por exemplo, da multiplicação (jogo baseado no jogo da glória), para além, de estarem a jogar seria proveitoso (obrigatório) que os alunos registassem as suas jogadas permitindo assim a aplicação da operação a ser lecionada.

Para além das folhas de registo, o professor pode optar por avaliar através da colocação de perguntas ao longo do jogos e dos materiais lúdicos que estão a ser utilizados tornando assim mais sério o que está a ser praticado, ou seja, após a excitação causada pela realização do jogo, a colocação de perguntas ou a realização de exercícios permite ao grupo acalmar-se e pensar sobre o que foi feito, isto é, refletir sobre o que foi realizado.

Independentemente da forma ou do instrumento a ser utilizado o que é importante é que o professor avalie e o faça regularmente, isto é, diariamente.

3. Conclusão

A nossa prática supervisionada III realizou-se na escola nº 31 do Lumiar com um grupo composto por 19 crianças do 2º ano de escolaridade.

Já anteriormente tínhamos estagiado no 2º ano foi significativo para mim perceber a grande disparidade de grupos com tive a oportunidade de realizar a minha prática.

No início da nossa prática, foi muito complicado gerir o tempo, isto porque, passámos de uma manhã de estágio em 1º ciclo para quatro manhãs o que alterou completamente o ritmo de trabalho. Não estávamos familiarizados de todo com a complexidade que implica quatro manhãs de estágio o que ao início se tornou uma barreira.

Com o apoio da professora cooperante Cecília Mergulhão e através de sessões semanais foi possível estipular um plano semanal e assim orientarmo-nos para as sessões.

Durante a nossa prática supervisionada foram muitos os temas que foram abordados. Estes ou eram seguidos através dos manuais ou então através dos novos programas em vigor de matemática e de língua portuguesa.

A grande dificuldade que tivemos foi no que respeita à gestão das tarefas dentro da sala, isto é, sentimos grande dificuldade em adequar as tarefas ao grupo visto que existia uma grande disparidade nos níveis de aprendizagem. Ao início as atividades que propúnhamos ou eram demasiado fáceis para alguns alunos ou, então, eram demasiado difíceis para outros. Foi necessário, então, diferenciar dentro da sala e propor tarefas que fossem adequadas a cada criança consoante as suas dificuldades. Inicialmente, foi muito constrangedor não o conseguir fazer naturalmente, mas com o passar do tempo foi possível propor e implementar atividades adequadas.

No que diz respeito à relação com o grupo, tentámos sempre que esta fosse de confiança e afetividade. Tentámos sempre ir ao encontro dos gostos e interesses do grupo para que se sentissem mais motivados.

Este estágio foi muito importante, permitiu-nos ter acesso a uma completa realidade educativa em relação à valência do 1º ciclo do ensino básico. Tivemos acesso à grande dificuldade na gestão do tempo, visto que, os conteúdos têm todos de ser abordados independentemente do ritmo dos alunos o que também constituiu um entrave durante a nossa prática supervisionada.

Não tínhamos a noção de que as crianças tinham tanta necessidade de se expressar e tanta necessidade de se sentirem motivadas. Daí as dificuldades que tivemos em gerir o grupo e as tarefas propostas. O grupo também tinha alguns níveis de comportamento desadequados o que a sua gestão também foi difícil.

Em suma, este estágio foi o que nos permitiu desenvolver mais as nossas capacidades. Ao início não estávamos muito motivados, mas com o decorrer das planificações e das sessões começámos a ter motivação por parte do grupo o que nos motivou a nós também. Revelou-se uma experiência única e enriquecedora. Ficámos muito satisfeitos com a professora cooperante Cecília Mergulhão, porque ajudou-nos muito e disponibilizou-se sempre para me apoiar e mostrar-me um pouco mais do que é o 1º ciclo. Tivemos acesso a informação a nível administrativo, como, relatórios de crianças com necessidades educativas especiais, como burocracias a nível de faltas de crianças e todos estes hábitos no 1º ciclo que nunca tínhamos tido acesso.

Terminámos este estágio muito motivados. Aprendemos muito, tanto com o grupo, como com a professora cooperante que sempre se disponibilizou para nos apoiar criticando positivamente e negativamente as sessões implementadas ou as que propostas dadas.

Ficámos muito contentes porque conseguimos transmitir conteúdos ao grupo e sabemos que gostaram do que propusemos o que se revelou na sua aprendizagem.

CONCLUSÃO FINAL

Este relatório foi elaborado no âmbito da conclusão do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste Mestrado permitiu-nos estagiar em duas valências.

Tivemos a oportunidade de estagiar em pré-escolar e em 1º ciclo, duas valências completamente divergentes, mas com uma forte componente de ligação.

Esta experiência proporcionada pelo mestrado é uma mais-valia, visto que nos é dada a possibilidade, de estar em contacto com crianças desde o berçário até à entrada para o 2º ciclo. Estes estágios proporcionaram-nos o contacto direto com a realidade educativa, experiência, esta, que ainda não tínhamos tido qualquer contacto.

Aprendemos muito com estes estágios, tanto com as professoras e educadoras como, com os grupos com que estivemos a estagiar. Aprendemos muito a nível de transmissão de conteúdos, de estratégias de gestão de grupo e estratégias de implementação de atividades.

Ao longo deste mestrado foram muitos os docentes que nos apoiaram, tanto a nível de estágio como a nível da formação. Apoiaram-nos em dificuldades a nível de atividades e de estratégias, o que nos fez melhorar a nossa prática supervisionada.

Com a conclusão deste mestrado, é possível refletir o quanto melhorámos e crescemos desde o início até ao final deste percurso de formação. A inibição e a falta de confiança deram lugar à confiança e à vontade de trabalhar com crianças no nosso futuro profissional.

Este mestrado é uma mais-valia porque permite-nos trabalhar tanto como educadoras, como professoras. Permite-nos trabalhar com crianças desde o berçário e acompanhar o seu percurso e desenvolvimento a todos os níveis até ao final do 1º ciclo.

Foi muito gratificante para nós realizar estes estágios porque tivemos a oportunidade de observar o desenvolvimento das crianças e, para um professor e educador, o prazer de ensinar é verificar o desenvolvimento das crianças com que trabalhamos.

Concluindo, é com grande prazer que terminamos este mestrado e verificamos que evoluímos e aprendemos muito ao longo deste. Com a conclusão deste mestrado, verificamos que esta é a nossa vontade, isto é, ensinar a aprender e proporcionar

momentos de grande confiança e significativos para os grupos com que estivermos a trabalhar.

“O educador deve, então, ter o compromisso de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, que tão bem ressalta Piaget (1972/1978), ao dizer: O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender: é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.” (Silva, p.91)

BIBLIOGRAFIA

- ARENDT, R. I. (1995) *Aprender a Ensinar*. Mcgraw-Hill.
- DAMAS, E.; OLIVEIRA, V.; NUNES, R.; SILVA, L. (2010) *Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores*. Areal Editores.
- ESTANQUEIRO, A. (2010), *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*. 1ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- GONZÁLEZ, P. F. (2002) *O movimento da escola moderna*. Porto Editora.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INSTITUTO PIAGET. *A teoria de Piaget e a educação Pré-escolar*. Horizontes Pedagógicos
- LOPES, A. V. e tal (1996) *Actividades Matemáticas na sala de aula*. Texto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006) *Organização Curricular e Programas*. 5ª Edição. Ministério da Educação
- SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. (2001) *Psicologia Educacional*. Mcgraw-Hill.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. 3ª Edição, Ministério da Educação.
- OLIVEIRA, J. (2007) *Psicologia da Educação – 1º Volume Aprendizagem- Aluno*. Legis Editora/ Livpsic.
- PIAGET, J. (1999) *Pedagogia*. Horizontes Pedagógicos
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2007) *O mundo da Criança*. Mcgraw-Hill.
- PASTELLS, A. A. (2004) *Desenvolvimento de competências matemáticas com*
- PETERSON, R.; FELTON-COLLINS, V. (1998) *Manual de Piaget para professores e pais*. Horizontes Pedagógicos

PONTE, J. P.; SERRAZINA, M. (2000) *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*.

Universidade aberta

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. 1ª Edição. Texto Editores.

VASCONCELOS, T. M. (1997) *Ao redor da Mesa Grande*. Porto Editora.

recursos lúdico-manipulativos. Porto Editora.

WEBGRAFIA

http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_mem/modelo_curricular_no_pre.pdf

<http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf>

http://www.cercifaf.org.pt/web/docs/pdf/relat_pratic.pdf

www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/.../JOGO.doc

http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_28/processo.pdf

ANEXOS