



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

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

# O lúdico como instrumento pedagógico nos processos de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Susana Maria de Matos Nogueira**

**Orientadora Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo**

PENAFIEL

23 de junho de 2021



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

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

# O lúdico como instrumento pedagógico nos processos de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Maria Lopes de Azevedo, Professora Coordenadora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

## **Dedicatória**

Aos meus pais, meus heróis,  
a quem tudo devo.

## **Agradecimentos**

Nesta etapa tão importante da minha vida académica, apresento este projeto, de enriquecimento profissional e pessoal, que dele fez parte uma infindável trajetória premiada por inúmeros desafios, incertezas, surpresas, alegrias e vitórias, e que me levou a privar de muitas horas de sono e abdicar de muitas horas de convívio familiar, de muitos momentos de partilha e de lazer com aqueles que me são muito especiais. Apesar de duro, este percurso não foi, de todo, percorrido na solidão. Várias pessoas contribuíram para que fosse possível trilhá-lo, assim como se impôs, uma elevada resiliência, a mobilização de uma grande energia, vontade e perseverança que trouxeram consigo força, vigor, indispensáveis em cada momento desta caminhada. Foi, portanto, um trabalho coletivo e apesar da redação e responsabilidade deste trabalho académico ser, predominantemente, um ato individual, este só ganhou corpo, através das várias intervenções positivas de diversos atores importantes que participaram nesta trajetória, deixando impressa a sua marca, desempenhando funções cruciais no desenvolvimento deste projeto, tornando-o numa realidade tão desejada.

E na impossibilidade de falar de todos eles, aos quais expresso a minha mais sincera e profunda gratidão, agradeço a todos os que me ajudaram neste percurso académico, seja de forma direta ou indireta, realçando em especial àqueles que participaram mais diretamente e me ajudaram a realizar um trabalho desta natureza e a superar obstáculos que foram surgindo neste percurso da minha vida.

Aos meus pais, seres humildes e maravilhosos, que me educaram e em mim sempre acreditaram, sem eles nada disto seria possível. Obrigada por tudo o que me ensinaram e por me terem ajudado a construir a pessoa que hoje sou, reforçando, constantemente, a minha capacidade de luta face às metas que me proponho alcançar, pois este foi um dos muitos objetivos que eu consegui atingir, graças à formação pessoal que me proporcionaram ao longo da minha educação.

Obrigada pelo vosso exemplo de vida, de esforço, trabalho e dedicação, pela vontade de viver, por toda a paciência e amabilidade, pela força que sempre me deram, por caminharem sempre comigo, pelo apoio afetivo e emocional e pela disponibilidade que sempre me prestaram a todos os níveis.

Obrigada, pai, por seres o meu ponto de referência, por me alertares para a maior adversidade da vida, e por seres o forte exemplo como se dá a volta por cima. És o meu guerreiro! A ti, um agradecimento muito especial, por vivenciares ao meu lado esta minha

realização profissional, a ti a devo, foste, és e serás sempre a pessoa que marcará cada passo da minha vida.

Ao meu namorado/noivo, meu trevo da sorte, meu braço direito, por todo o amor, amizade, paciência, compreensão, companheirismo e apoio incondicional, por sonhar e acreditar comigo, por todas as vezes que me deu a mão e nunca me deixou desistir, fazendo-me acreditar que vale sempre a pena levantar e lutar, e principalmente por ser o meu porto seguro, sem ti, nada disto também teria sido possível.

À minha família, pelas doces palavras de apoio e por me transmitirem a força e a segurança necessárias à concretização dos meus sonhos.

À minha amiga e colega de trabalho, por acompanhar os meus passos, pelo apoio, presença e por ser uma referência que tão fortemente contribuiu neste meu crescimento pessoal, profissional e académico.

Aos meus amigos, aqueles de sempre, e também às minhas amigas que conheci nesta caminhada académica e que levo para a vida, que sempre estiveram presentes e me incentivaram nos momentos mais difíceis.

A todos os professores que se cruzaram comigo, que fizeram parte de todo o meu processo de formação, e por terem contribuído para que a minha bagagem profissional e académica ficasse ainda mais significativa. Em especial, à professora orientadora, Dr.<sup>a</sup> Maria Lopes de Azevedo, pelo apoio, dedicação, críticas e sugestões, preciosíssimas para o enriquecimento deste trabalho.

A toda a comunidade educativa do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro que me acolheram e me abriram as portas para a concretização deste sonho.

Às instituições onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada e respetivas orientadoras cooperantes, por tão bem me acolherem e por me terem dado a oportunidade de experienciar vivências que serão para sempre recordadas, e por tanto terem contribuído neste meu processo de ensino e aprendizagem, tornando a minha bagagem ainda mais valiosa.

Por último, mas não menos importante, a cada uma das crianças que se cruzou comigo, que me fez despertar o interesse para aperfeiçoar o meu saber e com quem tive a oportunidade de crescer e me reinventar como profissional para chegar até cada uma delas.

“Mesmo que a palavra “obrigado” signifique tanto, não expressará por inteiro o quanto o seu gesto atencioso e dedicado foi importante para mim”

(Lesley Pearse)

Sem vós, este sonho não seria concretizável. Obrigada!

## **Resumo**

O presente trabalho, materializado neste relatório final de estágio, que agora se apresenta ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro como normativo para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico discorre, reflexivamente sobre os diferentes percursos das práticas de ensino supervisionada, por um lado e dá conta de uma investigação desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada IV, com uma turma do 3.º Ciclo do Ensino Básico num total de 208, por outro.

Tivemos como objetivo compreender o papel do lúdico como instrumento pedagógico nos processos de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e neste seguimento, metodologicamente optamos por uma abordagem qualitativa de cariz prático e interpretativo, por nos permitir privilegiar o trabalho com os estudantes, nomeadamente a aplicação de algumas atividades lúdicas, recorrendo a jogos e materiais manipuláveis, em diversas áreas disciplinares, cuja descrição das mesmas e respetivas reflexões se corporizam na segunda parte deste projeto.

Os resultados evidenciados, e os objetivos a que nos propusemos alcançar tiveram como referencial as atividades lúdicas implementadas, obedecendo a claros objetivos de aprendizagem, conduzindo a evidências que o lúdico se traduz num instrumento pedagógico com múltiplos proveitos nos processos de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Palavras-chaves:** Lúdico, materiais manipulativos, jogos, aprendizagens

## **Abstract**

The present work, materialized in this final internship report, which is now presented to the Higher Institute of Educational Sciences of the Douro, as a standard for the completion of the Masters in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, reflects reflexively on the different trajectories of supervised teaching practices, on the one hand, and reveals an investigation carried out during Supervised Teaching Practice IV, with a total of 208 class of the 3rd Cycle of Basic Education, on the other.

We aimed to understand the role of play as a pedagogical tool in the learning processes of students in the 1st Cycle of Basic Education and in this follow-up, we methodologically chose a qualitative approach of a practical and interpretive nature, allowing us to privilege work with students, namely the application of some playful activities, using games and manipulative materials, in several disciplinary areas, whose description of them and respective reflections are embodied in the second part of this project.

The results shown, and the objectives we set out to achieve had as reference the implemented play activities, following clear learning objectives, leading to evidence that play is translated into a pedagogical tool with multiple benefits in the learning processes of students from 1.º Cycle of Basic Education.

**Keywords:** Playful, manipulative materials, games, learnings

# Índice

Dedicatória.....	III
Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	VI
Abstract.....	VII
Lista de Abreviaturas.....	12
Introdução.....	13
Parte I- Componente Reflexiva .....	14
Capítulo I - Contextos Educativos .....	15
1. O desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada .....	15
1.1. Contextualização das práticas .....	15
2. Caracterização das instituições .....	16
2.1. Caracterização da instituição na valência da creche .....	16
2.2. Caracterização da instituição na valência de Jardim de Infância .....	17
2.3. Caracterização da instituição na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico... ..	19
3. Caracterização do(s) grupo(s).....	21
3.1. Sala Verde- valência da creche .....	21
3.2. Sala Azul- valência de Jardim de Infância .....	22
3.3. Sala do 1.º B – valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
3.4. Sala do 3.º B – valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
4. Reflexão sobre os contextos .....	25
4.1. Creche.....	25
4.2. Jardim de Infância .....	34
4.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico- 1.º ano.....	44
4.4. 1.º Ciclo do Ensino Básico- 3.º ano.....	51
Parte II- Componente Investigativa.....	59
Capítulo I- Enquadramento teórico concetual .....	60
1. O Ensino Básico .....	60
1.1. O perfil do professor de ensino básico .....	63
2. A importância do jogo no processo de ensino e de aprendizagem.....	65
Capítulo II- Enquadramento contextual e metodológico .....	71
1. O caminho .....	71

1.1. Objeto de Estudo .....	71
1.2. Objetivos do Estudo .....	72
2. Contexto .....	73
2.1. A Instituição .....	73
2.2. A sala.....	76
2.3. O Grupo.....	77
3. Recolha de dados .....	78
3.1. Observação participante .....	78
3.2. As tarefas/atividades desenvolvidas.....	79
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	96
Considerações finais .....	101
Bibliografia.....	105
Normativos legais .....	113
Apêndices .....	114

## Índice de imagens

Imagem 1 - Edifício da creche do Centro Social e Paroquial de Carvalhosa.....	17
Imagem 2 - Instituição Centro Social e Paroquial de Carvalhosa Jardim de infância S. Tiago de Carvalhosa.....	18
Imagem 3 - Escola Básica de Freamunde.....	20
Imagem 4 - Refeição coletiva.....	33
Imagem 5 - Atividade realizada no E@D .....	41
Imagem 6 - Disposição da sala de aula.....	76
Imagem 7 - Poema.....	80
Imagem 8 - Trabalho colaborativo com a professora cooperante .....	81
Imagem 9 - Resolução de exercícios recorrendo ao Jamboard .....	82
Imagem 10 - Jogo Robô inteligente.....	84
Imagem 11 - Tarefa de casa recorrendo ao Wordwall.....	85
Imagem 12 - Partilha de conteúdo através do Jamboard .....	86
Imagem 13 - Jogo “As pipocas das conjugações” .....	87
Imagem 14 - Livro: “Tudo o que nós sentimos” .....	88
Imagem 15 - Mural das emoções.....	88
Imagem 16 - Emocionómetro .....	89
Imagem 17 - Jogo musical.....	89
Imagem 18- Repetição do jogo.....	90
Imagem 19 - Utilização de materiais manipulativos .....	90
Imagem 20 - Jogo- Loto decimal (vencedor) .....	92
Imagem 21 - Utilização do jogo da adição divertida na resolução de adições com números decimais .....	93
Imagem 22 - Apresentação do poema: “As pedras” .....	94
Imagem 23 - Apresentação da pedra falante .....	94
Imagem 24- Jogo da glória: As pedras .....	95
Imagem 25 - Interpretação do poema (respostas às perguntas mistério).....	95

## **Índice de figuras**

Figura 1 - Roda da Aprendizagem do Currículo HighScope.....	43
Figura 2 - Esquema de relação entre a educação monocultural, multicultural e intercultural.....	46
Figura 3 - Exemplos de palavras construídas através do quadro silábico .....	49
Figura 4 - Diferentes níveis de medidas a aplicar .....	54
Figura 5 - Matriz do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	62
Figura 6 - Localização geográfica da instituição.....	73
Figura 7 - Localização de Paços de Ferreira.....	73
Figura 8 - Localização do Agrupamento .....	74
Figura 9 - Distribuição dos alunos por género .....	77
Figura 10 - Agenda semanal.....	81

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Quadro silábico.....	48
Tabela 2 - Resultados das atividades.....	97

## **Lista de Abreviaturas**

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CSPC – Centro Social e Paroquial de Carvalhosa

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

E@D – Ensino a Distância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

SAF – Serviço de Apoio à Família

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, intitulado: *O lúdico como instrumento pedagógico nos processos de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, pretende dar a conhecer as experiências de aprendizagens ao longo do estágio (PES), em contexto de Creche, Jardim-de-Infância e ensino do 1.º Ciclo, bem como um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES IV) com uma turma de 3.º ano de Ensino Básico.

Desta forma, o presente relatório divide-se em duas partes, a primeira parte diz respeito à parte reflexiva, concerne uma revisitação das diferentes PES realizadas, sistematizando-se as diferentes experiências no âmbito do estágio no que respeita à caracterização dos contextos, dos grupos, das estratégias e, naturalmente no que às aprendizagens diz respeito. Isto porque promoveu o ciclo de investigação ação no decorrer de toda a prática pedagógica, com um cariz meta-reflexivo, construtivo e fundamentado contribuindo, por conseguinte para o desenvolvimento de competências socioprofissionais.

Relativamente, à segunda parte, componente investigativa, pretende trazer à colação as questões que despertaram maior interesse e além disso, também mostra todo o percurso e respetivas evidências do que foi realizado em torno desta componente lúdica junto dos alunos do 1.º Ciclo.

Finaliza-se o trabalho com a lista de bibliografia mobilizada para o tornar exequível e imediatamente a seguir apresentam-se os apêndices que nos parecem mais pertinentes para uma leitura integral e contextualizada deste relatório.



**Parte I- Componente Reflexiva**

# Capítulo I - Contextos Educativos

## 1. O desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

Este capítulo revisita os diferentes contextos onde se teve a possibilidade de desenvolver os estágios, concretamente: no contexto de Creche (PES I), no contexto de Jardim-de-Infância (PES II) e no contexto de 1.º ciclo do ensino básico (PES III e PES IV), 1º e 3º ano, assumindo que estes contextos, promoveram o ciclo de investigação ação no decorrer de toda a prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioprofissionais.

### 1.1. Contextualização das práticas

Neste ponto, são apresentadas as características dos contextos educativos onde decorreu a PES no período de 7 de novembro de 2019 a 2 de junho de 2021, organizando-se, inicialmente, esta apresentação com a caracterização das instituições e dos grupos de crianças de cada valência, com a intencionalidade de dar a conhecer a componente reflexiva da PES nos quatro contextos de intervenção (creche, pré-escolar e 1.º ciclo- 1.º e 3.º ano).

O primeiro estágio (PES I), foi realizado em contexto de creche, numa IPSS, no Centro Social Paroquial de Carvalhosa, uma das freguesias do concelho de Paços de Ferreira, na Sala Verde, onde foram cumpridas as 109 horas semestrais, com crianças entre 1 e os 3 anos de idade. A PES II, foi realizada na mesma IPSS, no Jardim de Infância de S. Tiago de Carvalhosa, na Sala Azul, com crianças com a faixa etária compreendida entre os 3 e os 5 anos de idade e foi nesta valência que sempre trabalhei e no qual ainda me encontro atualmente a trabalhar.

No que concerne aos estágios no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES III e PES IV), estes decorreram na Escola Básica de Freamunde, no 1.º ano numa turma com 18 alunos, e 3.º ano numa turma de 23 alunos.

Neste sentido, o estágio proporcionou-me a oportunidade de em contexto real, aliar um ensino por comunicação a uma prática reflexiva no decurso de todas as intervenções educativas promovidas com crianças de diferentes níveis de ensino. Assim foi possível, analisar e repensar na relação existente entre a articulação da teoria com a prática partilhada ao longo deste processo de formação, bem como também desenvolver

a capacidade de reflexão, considerando aspetos inerentes do perfil do professor, que me levaram a adquirir conhecimentos e melhorar a minha futura prática pedagógica. Através de todas estas experiências educativas, o processo de crescimento profissional acabou por se tornar mais real e significativo, surgindo várias oportunidades de introspeção e de autorreflexão no sentido de inovar e ajustar as minhas práticas pedagógicas promovendo consequentemente um processo de ensino e de aprendizagem lúdico, diferenciado e interdisciplinar.

Todos os processos de construção de recursos escritos e recursos didáticos, em que me desafiei a mim mesma utilizando maioritariamente a parte lúdica como instrumento didático significativo de aprendizagens, tal como todas as aulas que se afiguraram como um meio para o meu desenvolvimento não só académico, bem como pessoal e profissional, permitiram-me construir estes importantes instrumentos para desenvolver e definir estratégias de carácter formativo e reflexivo, no que concerne à construção de saberes e de competências estruturantes de aprendizagens.

Através destes momentos enriquecedores e gratificantes de aprendizagens significativas com os alunos, resultaram situações mais reais/concretas, proporcionando-nos enquanto futuras professoras espaços de reflexão-ação-reflexão nas nossas práticas pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem.

## **2. Caracterização das instituições**

### **2.1. Caracterização da instituição na valência da creche**

O Centro Social e Paroquial de Carvalhosa situa-se em Carvalhosa, uma das freguesias do concelho de Paços de Ferreira.

A sede localiza-se no Largo Padre António Soares nº33, 4590-018 – Carvalhosa onde funciona a resposta social creche, sendo que a equipa pedagógica da creche, é constituída por uma educadora, duas auxiliares de ação educativa e duas auxiliares de serviços gerais, (distribuídas pelas duas salas existentes, sala do berçário duas auxiliares, e na sala verde duas auxiliares e educadora).

Ao nível de espaços, esta valência possui o berçário, composto por um fraldário, copa, dormitório e sala do berçário, e um W.C, dormitório, uma sala de atividades, (sala verde), e um refeitório para as crianças dos 12 aos 36 meses.

**Imagem 1** - Edifício da creche do Centro Social e Paroquial de Carvalhosa



Fonte: Elaboração própria

## **2.2. Caracterização da instituição na valência de Jardim de Infância**

O Centro Social e Paroquial de Carvalhosa (CSPC) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, com sede na freguesia de Carvalhosa, concelho de Paços de Ferreira, fundado a 17 de fevereiro de 1996, que presta serviços a utentes de Carvalhosa e freguesias limítrofes.

A sede localiza-se no Largo Padre António Soares nº 33, 4590-018 Carvalhosa, onde funciona a resposta social creche e o novo Polo de Fontão, onde funciona atualmente o Jardim de Infância S. Tiago de Carvalhosa, o C.A.T.L (Centro de Atividades de Tempos Livres) e o Centro de Dia e de Convívio, localizando-se de igual forma na mesma freguesia, na Rua da Cruz, nº13, 4590-436 Carvalhosa.

O edifício do Polo de Fontão é constituído pelos seguintes espaços: um jardim relvado; um campo de futebol; um parque infantil; duas entradas (crianças e idosos); duas salas do pré-escolar; uma sala de C.A.T.L; uma biblioteca/ sala de projeção; cinco WC`s para crianças; cinco WC`s para idosos; dois WC`s para funcionários com

chuveiros; um polivalente; um refeitório; uma cozinha; duas despensas; um gabinete de educadores; um gabinete técnico; um dormitório; uma sala de reuniões/consultas (psicologia/terapia da fala e terapia ocupacional); uma sala para explicações; duas salas de convívio para idosos e uma sala de trabalhos manuais para idosos (Martins; Fernandes; Maia & Mota, 2019).

**Imagem 2** - Instituição Centro Social e Paroquial de Carvalhosa Jardim de infância S. Tiago de Carvalhosa



Fonte: Elaboração própria

A Instituição de Acolhimento, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), é constituída por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, não sendo, portanto, administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros, os seguintes objetivos:

- Apoiar crianças e jovens;
- Apoiar a família;
- Proteger os cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho;
- Promover e proteger a saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação;

- Educar e formar profissionalmente os cidadãos;
- Resolver ou solucionar os problemas habitacionais das populações.

Perante o supracitado, o Centro Social e Paroquial de Carvalhosa tem como:

**Missão** - Construir Futuro com a Comunidade

**Visão** – Apoiar socialmente a comunidade, valorizando a integração das diferentes camadas populacionais, interagindo crianças, jovens, idosos, desenvolvendo a sua aprendizagem, promovendo o bem-estar e a satisfação das diferentes necessidades.

**Valores** – Somos um comboio com muitas carruagens, todas com o seu compromisso e seguem todas na mesma direção, concretamente:

- Identificar e satisfazer as necessidades presentes e futuras dos utentes, oferecendo serviços que superam as expectativas, com alto padrão de qualidade e atendimento, prometer responsabilmente o que estamos em condições de cumprir;

- Estimular a criatividade e contínuo crescimento profissional e pessoal dos colaboradores para que trabalhem com entusiasmo, paixão e alegria, praticando a justiça, construindo e mantendo relações de confiança, lealdade e transparência com os utentes;

- Contribuir para o desenvolvimento consciente e sustentado da sociedade favorecendo o pleno exercício da cidadania e respeitando a ética pessoal e profissional (Martins et al, 2019).

### **2.3. Caracterização da instituição na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O Centro Escolar de Freamunde é um estabelecimento de ensino construído em 2010/2011 com projeto técnico da responsabilidade da Câmara Municipal e aprovação da Direção Regional de Educação do Norte. Este encontra-se integrado no Agrupamento de Escolas D. António Taipa, localiza-se na freguesia de Freamunde, concelho de Paços de Ferreira.

No ano de abertura, ano letivo 2010/2011 acolheu os alunos do Pré-escolar e 1º Ciclo. O Centro Escolar possui salas de atividades para o pré-escolar, 1º ciclo, serviço

de apoio à família e atividades de enriquecimento curricular. Tem espaços comuns como: gabinete médico, cozinha e refeitório, biblioteca, laboratório, sala de informática, sala de professores, gabinete de coordenação, sala para atendimento a encarregados de educação, gabinete municipal, sala da Associação de Pais, pavilhão gimnodesportivo, vestiário para assistentes operacionais, cozinha e instalações sanitárias.

Na área exterior ao edifício escolar existe um campo de jogos, espaço para parque infantil e diversas zonas ajardinadas. O seu interior é constituído por 12 salas de aula, 3 salas do SAF, 1 sala de professores, 1 gabinete de atendimento, 1 gabinete de coordenação, 1 gabinete municipal, 1 sala para a associação de pais, 1 gabinete médico, 12 casas de banho, 2 arrecadações de limpeza de apoio à escola, 1 sala de apoio, 1 pátio coberto de apoio ao pré-escolar, 1 coberto de apoio ao recreio do 1.º ciclo, 1 parque infantil, 2 halls, 1 pavilhão desportivo, 2 balneários de professores, 2 balneários de alunos, 1 arrecadação de apoio ao pavilhão desportivo, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 arrecadação de limpeza de apoio à cozinha, 1 dispensa, 1 armazém de frio, 1 zona técnica junto à cozinha, 1 zona técnica com acesso exterior, 1 biblioteca, 20 salas de aula, 2 salas TIC e 1 laboratório (Taipa, 2020).

**Imagem 3** - Escola Básica de Freamunde



Fonte: Elaboração própria

### **3. Caracterização do(s) grupo(s)**

#### **3.1. Sala Verde- valência da creche**

A sala verde, onde tive oportunidade de estagiar em PES I, era frequentada por 15 crianças com idades compreendidas entre os 12 e 36 meses, das quais algumas crianças já tinham frequentado a creche no ano anterior, transitando apenas de sala. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva; Marques; Mata & Rosa, 2016).

Era um grupo que dependia da intervenção e ajuda do adulto na rotina diária e nas diversas atividades propostas, principalmente na higiene, nas refeições e na gestão dos conflitos, provocados geralmente pela dificuldade em partilhar objetos e espaços.

Quanto ao nível da linguagem o grupo dos mais velhinhos comunicava bem, no entanto os restantes comunicavam com ajuda e por gestos. Eram capazes de demonstrar as suas emoções através de algumas expressões, mas também era bastante frequente o recurso a birras.

Assim, a relação individualizada que o educador acaba por estabelecer com cada criança torna-se facilitadora da sua inclusão no grupo, bem como permite facilitar as relações existentes entre as restantes crianças (Silva et al, 2016).

Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas). Neste sentido, parecem existir vários fatores que influenciam o funcionamento do grupo, tais como: as características individuais de cada criança, o número de crianças de cada género, a diversidade de idades e a dimensão do grupo (Silva et al, 2016).

Conforme sugerido nas OCEPE (2016) deverá, portanto, ser objetivo do educador trabalhar com este grupo respeitando cada criança, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permita às crianças tomar consciência de si mesmas e da relação com outros.

### **3.2. Sala Azul- valência de Jardim de Infância**

Aquando da PES II, tive a oportunidade de estagiar junto do grupo da sala azul constituído por vinte e duas crianças, dezasseis meninos e seis meninas. Era um grupo heterogéneo relativamente à idade, no entanto, maioritariamente constituído por crianças de 3 anos, onze com 3 anos, três com 4 anos e oito de 5 anos.

Do grupo, apenas oito crianças tinham frequentado a instituição no ano letivo anterior, catorze tinham ingressado nesse mesmo ano letivo, onze crianças de 3 anos e três crianças de 4 anos. Destas crianças, seis não vinham de outro contexto educativo, no entanto, oito delas já tinham usufruído dessa experiência, em creche e uma de outro pré-escolar.

Esta diferença, fez com que existissem crianças mais desenvolvidas a nível cognitivo, motor e da linguagem quer expressiva quer compreensivamente. Cada criança tem características próprias que a distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser respeitado tanto pelos colegas como pela equipa pedagógica.

Era um grupo de crianças afetuoso, que procurava a atenção do adulto. E como se tratava de crianças muito ativas, cheias de energia, as atividades motoras foram tidas em consideração de uma forma constante.

Para além disso, no grupo existiam três meninos inscritos na Intervenção Precoce, ao abrigo do decreto de lei nº281/09 publicado no diário da república a 6 de outubro, um em supervisão (6 anos), e os outros dois (de 3 e 6 anos) com um tempo por semana de acompanhamento da educadora da intervenção precoce em contexto sala. Em terapia da fala encontravam-se outras duas crianças, ambas com 6 anos de idade; três crianças beneficiavam de sessões de psicologia, das quais duas delas já usufruíam de intervenção precoce (ambas de 6 anos) e uma outra de 4 anos. Em sessões de terapia ocupacional encontravam-se duas crianças, uma delas que já usufruía de apoio na intervenção precoce e psicologia e uma outra que já beneficiava de terapia da fala, ambas as crianças possuíam 6 anos de idade (Martins, 2019).

### **3.3. Sala do 1.º B – valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Quando iniciei a PES III, tive a oportunidade de trabalhar junto da turma B do 1.º ano, composta por 18 alunos (11 meninos e 7 meninas), tendo os alunos maioritariamente 6 anos de idade.

No que concerne à dinâmica de trabalho, os alunos cumpriram, na generalidade, o que lhes era proposto e no tempo previsto, ainda que com ritmos de trabalho diferentes.

A maioria dos alunos mostravam-se muito interessados nas atividades que eram propostas, participando ativamente e manifestando vontade em aprender e progredir.

Procedendo-se a uma aferição geral da turma, foi possível constatar que as áreas curriculares preferidas dos alunos eram o Estudo do Meio e a Atividade Física e as áreas curriculares nas quais os alunos sentiam mais dificuldades diziam respeito às disciplinas de Português e de Matemática.

Quanto à turma, esta era heterogénea, quer em relação às aprendizagens feitas, quer relativamente ao desempenho escolar assim como ao nível do interesse e participação.

Para além disso, na turma existia uma aluna que beneficiava de medidas seletivas e adicionais ao abrigo do Decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho (Taipa, 2020).

### **3.4. Sala do 3.º B – valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Aquando da PES IV, tive oportunidade de trabalhar junto da turma B do 3.º ano, composta por 23 alunos (11 meninos e 12 meninas).

No que à dinâmica de trabalho diz respeito, os alunos cumpriam, na sua maioria, o trabalho que lhes era proposto e no tempo previsto. No entanto, havia um grupo de quatro alunos com ritmos e conteúdos de trabalho diferentes, que ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, dois deles usufruíam de medidas universais e os outros dois de medidas seletivas, para além do apoio educativo que também beneficiavam. O Apoio Educativo, era concretizado com o intuito de reforçar as aprendizagens, as competências de estudo e de trabalho autónomo, contribuindo também, para auxiliar nos problemas identificados, durante a exploração dos conteúdos. A persistência deste apoio educativo permitiu verificar alguma evolução ao nível da leitura, da interpretação e da produção escrita, no entanto, ainda subsistiram dificuldades, uma vez que continuavam a revelar bastantes dificuldades na produção oral e no reconto. No que concerne à Matemática,

estes alunos apresentavam dificuldades no cálculo, no valor posicional do número, na composição e decomposição, no raciocínio matemático e na resolução de problemas. Para além disso, os alunos passaram a revelar mais interesse e empenho na realização das tarefas, demonstrando também, morosidade na execução dos trabalhos, no entanto, continuava-se a verificar ainda alguma insegurança e pouca autonomia, solicitando/necessitando frequentemente da ajuda do professor de apoio.

Um dos alunos, revelava graves dificuldades em todas as áreas curriculares, bem como muita falta de concentração e muito pouca autonomia. Devido às suas dificuldades/ limitações, apresentava um desempenho bastante inferior em relação ao seu grupo de pares principalmente no que respeita à área de Português, nomeadamente no que diz respeito à leitura, escrita compreensão e memorização (curto prazo) e subsequentemente dificuldade em aplicar conhecimentos dentro do contexto. Revelava ainda uma grande dificuldade em interpretar enunciados, tanto que realizava fichas diferenciadas dos restantes colegas na área de Português. Nas outras disciplinas embora realizasse as mesmas, necessitava de orientação por parte da professora. Para além disso, foi ainda realizada uma avaliação psicológica, ficando concluído no relatório do aluno que este deveria passar a beneficiar de Medidas Seletivas no 3.º período. Isto porque, as medidas aplicadas até à data não tinham sido eficazes, bem como as estratégias implementadas, uma vez que se revelaram insuficientes para o aluno suprir as suas dificuldades. Deste modo, considerou-se ser necessária, a alteração da aplicação de Medidas Universais, (artigo 8.º), nomeadamente diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, nas disciplinas de Português e Matemática, para as Medidas Seletivas, (artigo 9.º), designadamente Adaptações Curriculares não significativas às disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Inglês, passando a ser elaborado um Relatório Técnico- Pedagógico (RTP) para o aluno nesse período.

Um outro aluno iria realizar uma avaliação psicológica, com a psicóloga do agrupamento, no sentido de se tentar perceber as causas da persistência das dificuldades em todas as áreas.

Os restantes dois alunos, apresentaram um perfil cognitivo muito inferior ao esperado para a sua faixa etária, o que se traduziu em dificuldades globais e transversais de aprendizagem. E como continuavam a revelar graves dificuldades na aquisição, retenção e aplicação de conhecimentos, centrados em todas as áreas curriculares, acabando por se manifestar no processo de leitura, escrita e cálculo, o processo dos alunos em questão, foi analisado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação

Inclusiva (EMAEI), passando a usufruírem das Medidas Seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, (artigo 9.º) do mesmo decreto, designadamente adaptações curriculares não significativas, às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, e a beneficiar de adaptações ao processo de avaliação, (artigo 28.º) do decreto-lei supracitado, como leitura orientada de enunciados, mais tempo para a realização dos testes e testes adaptados.

De um modo geral, a maioria dos alunos mostravam-se muito interessados nas atividades que eram propostas, participando ativamente e mostrando vontade em aprender e progredir.

Procedendo-se a uma aferição geral da turma, foi possível verificar que as áreas curriculares preferidas dos alunos eram o Estudo do Meio e as Expressões. Quanto à área curricular na qual os alunos revelavam mais dificuldades era à disciplina de Matemática.

Quanto à turma, esta era heterogénea, em relação às aprendizagens feitas, assim como ao nível do desempenho escolar, o mesmo acontecia ao nível do interesse, participação e comportamento, existindo alguns alunos bastantes inquietos e faladores, que acabavam por perturbar, por vezes, o bom funcionamento da aula (Pereira, 2020).

## **4. Reflexão sobre os contextos**

### **4.1. Creche**

#### **Resenha histórica**

Vivemos inseridos numa sociedade em que cada vez é maior o número de mulheres a trabalhar a tempo inteiro, tornando-se assim crucial a efetiva partilha das tarefas do universo público e privado que convida mulheres e homens a dividir responsabilidades no que concerne à educação dos filhos, competindo consequentemente ao Estado e à sociedade civil proporcionar o devido apoio e suporte às famílias. Deste modo, e por uma diversidade de motivos inerentes à sociedade atual, a família já não consegue suportar sozinha a tarefa de educar uma criança, como tradicionalmente acontecia. Assim surge a Creche, que vem constituir uma das primeiras experiências da criança inserida num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, a fim da sua integração de modo a desenvolver determinadas competências e capacidades da criança enquanto indivíduo, sendo que neste decurso dos três primeiros

anos que esta vai aprender as principais regras de relacionamento com os outros, como andar, falar, e a resolver problemas, segundo o manual de processos chave- creche (2ª ed).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), está patente um ensino por comunicação, visto que há participação dos alunos nas atividades e nas aprendizagens que ocorrem por meio da interação entre os pares (Silva et al, 2016).

É possível, portanto, verificar a importância da interligação do cuidar e do educar, uma vez que o clima relacional estabelecido acaba conseqüentemente por influenciar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Deste modo, num contexto de primeira infância existe uma intencionalidade educativa, que é concretizada através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, podendo-se partir dos interesses, vivências e contextos dos alunos, com materiais diversificados que suscitem interesse e curiosidade. Pois, ao promover a criação de um sentimento de bem-estar, a criança será acolhida e respeitada, e terá vontade de interagir com os outros e com o mundo ao seu redor.

Sabemos também, que não podemos dissociar desenvolvimento e aprendizagem, pois a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança. Assim, o seu desenvolvimento quer ao nível motor, emocional, social, cognitivo bem como linguístico acaba por decorrer com a maturação biológica, sem descarmos a importância fulcral existente nas relações e interações que tanto o meio físico como social proporciona às crianças ao nível das suas aprendizagens. E tal como nos diz Cosme (2010), baseando-se em autores como Freire, Bruner e Vygotsky, embora todas as aprendizagens sejam pessoais, ninguém aprende sozinho. Logo, as características intrínsecas de cada criança, as experiências e as aprendizagens vividas, fazem com que cada uma seja um ser único e individual, com capacidades e interesses próprios e um processo de desenvolvimento singular com formas próprias de aprender.

Porém, é necessária a consciência que cada criança não se desenvolve somente no contexto de infância que está inserida, mas também em outros que vive(u), mais concretamente no meio familiar, pois tanto as práticas educativas como a sua própria cultura influenciam inevitavelmente no desenvolvimento e na sua aprendizagem. Deste modo, a diversidade deve ser encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.

Para além disso, torna-se essencial que o educador estabeleça relações de proximidade com os pais, comprometendo, e corresponsabilizando tanto por parte dos

encarregados de educação, assim como alunos e professores, este triângulo de agentes a trabalhar rumo a um único caminho, o sucesso escolar. Importa ressaltar, que a criança deve ser considerada o principal agente da sua aprendizagem, para que possa ser escutada participando, assim, ativamente com confiança nas decisões do seu próprio processo educativo. Contudo, para que isto ocorra, o educador/a deve estimular e apoiar a criança nesse desenvolvimento, para que possa retirar partido da influência do meio social e das interações intrínsecas ao contexto educativo, pois só assim esta terá confiança e aprenderá a defender as suas ideias e a respeitar as dos outros, e isto só se torna possível através da comunicação.

E considerando ainda as OCEPE, tendo em conta o paradigma da inclusão, de uma escola de e para todos, na qual todos e cada um possa aprender, e atendendo às características individuais de cada criança, é necessário estabelecer uma adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, a fim de se criarem condições estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica um progresso no sentido de segurança e autoestima. Assim, para que tal processo ocorra, é necessária a construção de um ambiente inclusivo que valorize a diversidade, cabendo, portanto, ao estabelecimento educativo adotar uma perspectiva inclusiva, de modo a garantir que todos os agentes educativos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados, exercendo assim um trabalho colaborativo, uma rentabilização dos seus recursos e uma ligação próxima com a comunidade (Silva et al, 2016).

Torna-se também indispensável encontrar uma articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem, que reconheçam que brincar é considerada uma atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender, ou seja, uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, que é demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento, e não como uma forma redutora na qual a criança se encontra ocupada ou entretida (Silva et al, 2016).

Nesta linha de pensamento, a criança acaba por ficar mais desperta à exploração e compreensão da realidade através do desejo e da curiosidade de aprender, envolvendo-se, assim, em diversas atividades e projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos que se interligam com uma finalidade pedagógica comum. Finalidade esta que recai na integração de diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que

mobiliza, por conseguinte, diversas formas de saber, levando assim à promoção e à construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida (Silva et al, 2016).

E devendo ser, a instituição de educação infantil como uma extensão da família, deparei-me com uma realidade pouco existente na relação entre estes agentes/intervenientes educativos nesta mesma instituição que me acolheu.

Porém, tenho consciência que as crianças acabam por melhorar o seu desempenho quando existe uma relação de envolvimento entre a instituição e a família, e para além disso beneficiam também os professores, uma vez que acabam por receber um maior apoio e reconhecimento social, tal como as famílias que passam a conhecer melhor o processo educativo dos seus filhos, saindo assim todos a ganhar. Contudo, esses benefícios podem ser mais notórios nas famílias das classes média e alta, sendo que o menor envolvimento parental pode derivar das classes mais desfavorecidas levando conseqüentemente ao distanciamento da cultura escolar (Ferreira & Triches, 2009).

Na linha deste pensamento, as instituições educativas devem, portanto, desenvolver programas de envolvimento parental direcionados às famílias mais afastadas da cultura escolar de modo a proporcionar um ambiente de convivência, liberdade e espontaneidade. Segundo Ferreira & Triches (2009), será assim permitido garantir o desenvolvimento natural das relações gerando conseqüentemente benefícios ao nível do desempenho e da integração igualitária de todos. Cabendo, portanto, à instituição educativa ter o cuidado de conceber soluções de modo a promover o sucesso escolar para que as crianças das famílias com rendimentos mais baixos possam igualmente colher proveitos.

Perante o supracitado, considero pertinente que haja interesse em torno de uma promoção de educação inclusiva, assente em princípios de equidade e igualdade de oportunidades de aprendizagem. Tornando-se de cabal importância, criar a base de uma boa relação entre a instituição educativa e a família, iniciando com uma boa colaboração a nível da comunicação e da informação. Assim, torna-se necessário desenvolver uma visão de mudança reconhecendo a importância fulcral da colaboração entre pais e professores, visto que nenhum destes grupos deve trabalhar isoladamente, a fim de que as crianças possam alcançar uma melhoria na realidade escolar.

Para além disso o foco para a estratégia de intervenção e formação parental ou familiar deve partir da sensibilização da sociedade em geral, e em particular dos pais, para o valor social que estes desempenham na educação dos filhos e para uma maior

compreensão de equilíbrio entre os fatores de risco e os fatores protetores para o processo do desenvolvimento infantil. Assim, com esta conscientização progressiva é possível obter o próprio equilíbrio e, por conseguinte, a estabilidade emocional das crianças contribuindo deste modo para a melhoria das relações dentro da família, pois a qualidade dos contextos familiares e da instituição educativa acaba por trazer diversas influências quer ao nível económico, social, como psicológico, afetando assim a qualidade dos cuidados a oferecer à criança.

Vários são os benefícios extraídos do envolvimento dos pais na educação desenvolvida na instituição de educação infantil, uma vez que afeta o desenvolvimento e educação das crianças, assim como o comportamento dos pais, isto porque a confiança que é depositada na instituição e nos seus profissionais acaba por ser o alicerce primordial para esta construção da participação ativa dos pais. E para que esta participação aconteça de um modo mais ativo e decisivo é necessário os professores tenham presente que não existe fórmulas ou receitas exclusivas, mas sim diferentes maneiras de envolver os pais na educação dos seus filhos. Deste modo, devem encontrar nas relações que estabelecem com os pais um equilíbrio entre o formal e o informal, diversificando assim as estratégias de participação dos pais para a discussão, para aceitação da divergência, para a parceria e para a experiência da cidadania, construindo corresponsabilidades e desenvolvendo um trabalho conjunto, envolvendo todos (Ferreira & Triches, 2009).

### **Na prática...**

Foi com algum nervosismo, que iniciei a minha Prática de Ensino Supervisionada I e embora seja a mesma instituição que me acolheu no último ano da Licenciatura de Educação Básica, senti que o nervosismo era um pouco maior, pois tratava-se de uma valência cuja qual nunca tinha tido qualquer contacto, mesmo trabalhando na área da educação, e para além disso também era um estágio que requeria uma participação bem mais ativa e mais prática ao nível de intervenção com o grupo.

Esta instituição que me acolheu, foi a mesma que me viu “crescer” e dar os primeiros passos na área da educação como ajudante de ação educativa. Este misto de concretização pessoal e profissional fizeram com que, enquanto estagiária, tivesse um pensamento mais crítico e reflexivo, emergido num olhar peculiar atento e profundo no que diz respeito ao contexto e à prática educativa no ensino do pré-escolar.

Aquando da sua iniciação, a educadora cooperante mencionou que o grupo era bastante complicado ao nível das dificuldades de comportamento evidenciadas pela maioria das crianças, da socialização, da linguagem e ainda pelo facto de ser um grupo heterogéneo, salientando, no entanto, que eram crianças muito assíduas e interessadas.

Este primeiro contacto, veio tornar-se num passo preponderante, não só para a minha observação sustentada em diálogos informais e no registo realizado num pequeno bloco de notas, sobre os dados recolhidos da observação do contexto educativo, assim como algumas notas de campo que também retive. No que concerne o desenvolvimento das minhas atividades e interações pedagógica, estas foram adequadas às crianças, num processo de diferenciação dos estilos de aprendizagem, partindo da identificação e da valorização das competências mais evidenciadas segundo princípios éticos e deontológicos. Neste sentido, procurei desenvolver as planificações das atividades, de acordo com as observações das crianças, nos documentos orientadores e referenciais para o educador, atendendo aos objetivos de desenvolvimento e adequando assim às necessidades e interesses de cada criança e do grupo. Para além disso, tive sempre o cuidado de considerar todas as condicionantes intrínsecas ao ambiente educativo, tendo em atenção a heterogeneidade geracional; a organização do grupo; a organização prévia dos espaços e recursos; a organização do tempo e das rotinas diárias, como também a organização das interações. Tal como no âmbito da perspectiva de *Reggio Emilia*, no qual o envolvimento em projetos por parte das crianças é possível e desejável na medida em que o educador observa e detém a capacidade para reconhecer, por meio das atividades, os acontecimentos que possuem potencial a fim de dar resposta às necessidades e curiosidades da criança aliada ao estímulo da experimentação (Formosinho & Araújo, 2013). Tornando-se assim, de cabal importância a promoção de experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a agir, a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos (Sim-Sim et al, 2008).

De igual forma, e como preconizado pelo modelo *HighScope*, importa realçar a importância de uma aprendizagem obtida através da ação onde as crianças são encorajadas a perseguir as suas intenções e a envolverem-se em experiências onde prevaleçam “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011).

Tal prática requer condições, nomeadamente a adaptação da criança ao meio escolar, e esse processo tem de assentar previamente no conhecimento e aspetos

diversificados de cada criança (aspectos psicológicos, fisiológicos, sociais) que deverão ser o ponto de partida da ação pedagógica (Figueiredo, 2003).

A creche deverá assim promover numa fusão constante de cuidados, educação e experiências valiosas na vida da criança, das suas famílias e dos profissionais que nela trabalham, desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social (Formosinho, 2000).

Pois, na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem é estruturar, de forma consciente, o processo educacional com vista a proporcionar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Deste modo a estruturação é resultado de um processo de planificação que está diretamente relacionado com a escolha dos conteúdos, dos procedimentos, das atividades, dos recursos disponíveis, das estratégias, dos instrumentos de avaliação e das metodologias adotadas (Moitas, 2013).

Na creche é importante pensar que o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas sim as rotinas diárias e os tempos de atividades livres. Os aspetos mais atraentes no trabalho em creche passam, portanto, pela possibilidade de apoiar e estimular o desenvolvimento e promover uma relação próxima com a criança. Ora, as crianças necessitam que se tenha atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; que mantenham uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; e liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos. Para a criança, a relação com as figuras adultas significativas representa um mundo social primário. Se estas lhes fornecerem calor, afeição, regularidade, ela desenvolverá um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de que alguém estará sempre por perto para tomar conta dela. Contudo, caso ocorra o contrário, o sentimento de desconfiança desenvolve-se e no mundo é visto como hostil se os adultos falharem na satisfação das suas necessidades, logo o mundo será sentido como inconsistente, doloroso, ameaçador ou angustiante (Formosinho, 2000).

Neste registo, a creche deverá promover numa fusão constante de cuidados, educação e experiências valiosas na vida da criança, das suas famílias e dos profissionais que nela trabalham, desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social (Formosinho, 2000).

Quanto ao educador, este deverá ter a sensibilidade necessária para acolher e valorizar tudo aquilo de que a criança é portadora, e compreender que é a partir das crianças, das suas perguntas, observações, silêncios, alegrias e tristezas que deve centrar

o seu trabalho e as suas atividades. Este tipo de atitude exige uma certa flexibilidade e abertura, pois envolve uma procura do mundo da criança, dos seus interesses e vivências, e uma criatividade constante.

Também as rotinas são momentos privilegiados que devem ser flexíveis e individualizados, baseados nas necessidades das crianças, relativizando-se a importância das atividades. Os tempos de cuidados (alimentação, higiene...) emergem como momentos privilegiados de relação e de afeto, momentos de trocas intensas e de aprendizagem, em que a independência e autonomia se podem exercer e na qual é necessário colocar nas mãos das crianças todos os objetos necessários para ativar o seu desenvolvimento quer intelectual como emocional (Maia, 2019).

Face ao que foi dito, pude ainda verificar, que cada dia tinha um determinado ritmo, nomeadamente nos momentos da higiene, das refeições e da sesta, existindo uma rotina educativa, uma vez que é intencionalmente planeada e reconhecida pelas crianças, constituindo assim uma referência que transmite segurança e facilita a sucessão temporal. Esta consciência requerida para a rotina diária, que é claramente explicitada pelo adulto, é extremamente importante, pois visa a segurança e a independência da criança. Deste modo a organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos, constitui, portanto como um organizador básico, fonte de segurança que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos, participando assim com autonomia e protagonismo.

Segundo Formosinho & Araújo (2018), para as crianças, os momentos de higiene são essencialmente espaços de individualidade e privacidade, são, portanto, atividades humanas íntimas, orientadas para a prevenção de doenças e promoção da saúde e conseqüentemente para um sentimento de bem-estar e relação positiva com o seu corpo, contribuindo para uma autoimagem positiva, aspetos estes determinantes para a nossa inserção social. Deste modo, o adulto torna-se responsável pela higiene da criança e vai incentivando a criança a participar autonomamente na mesma, aprendendo assim a cuidar do seu corpo, estabelecendo uma relação positiva com ele. Ao contrário do que acontece nas refeições em que são atividades humanas carregadas de significado enquanto espaços sociais de encontro e espaços de afirmação de culturas próprias e partilhadas. Pois desde o nascimento que nos relacionamos com outros pelas refeições que partilhamos, deste modo a interação entre a criança e o educador acaba por se

expandir progressivamente para uma interação entre crianças e adultos em comunidade ao participar na refeição coletiva.

**Imagem 4 - Refeição coletiva**



Fonte: Elaboração própria

Um outro aspeto importante na rotina da criança é a sesta/repouso que é indispensável ao restabelecimento do reequilíbrio físico e mental da criança (Formosinho & Araújo, 2018). Nesta linha de pensamento, também a estrutura do tempo em contexto de sala é fulcral, pois permite diversos tipos de interação importantes para o desenvolvimento harmonioso de cada criança, atividades individuais, atividades em pares/ pequenos grupos e grande grupo.

Assim, a rotina diária da pré-escola é constante, estável e, portanto, previsível pela criança. Pois, desta forma sabe o que a espera, conhece o que antecedeu, bem como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhecendo as finalidades deste tempo de rotina. Sabe por exemplo que pode esperar pelo próximo tempo da rotina para ir para o espaço exterior, fazer recreio, correr, andar de baloiço, andar de escorrega, etc. Acaba por ter conhecimento do antes, do depois e do agora, na medida em que:

a sucessão de cada dia, as manhãs e tardes têm um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (Silva et al, 2016).

A diferença entre as atividades que cada tempo proporciona contribui para a variedade de atividades e de experiências, antecipando situações e potenciando, deste modo, a segurança e a independência pessoal, em conjugação com as possibilidades educacionais diferenciadas de cada tempo, permitem escolhas, decisões, ações tal como permitem diferentes tipos de interação que sustentam a comunicação. A criança vai, portanto, tornar-se mais autónoma, conhecendo a sequência dos acontecimentos e paulatinamente vai-se tornando independente do adulto na rotina dos seus dias.

Tudo isto acaba por permitir um ambiente ordenado, onde a educadora pode observar as crianças em ação, fazer apoio e extensão da sua ação e recolher material na observação que vai fazendo para futura planificação. A rotina diária permite ainda criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças, pois sem rotinas, tornar-se-ia tudo bem mais complicado e a educadora da sala poderia centrar-se só em algumas crianças.

A rotina diária e o ambiente educacional são um organizador duplo da ação do educador, porque lhe requerem uma iniciativa docente proactiva e porque criam condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, facilitando assim ao educador uma utilização cooperativa do poder (Formosinho & Araújo, 2013).

Deste modo, a rotina torna-se num aspeto fulcral nesta idade, pois permite que as crianças sintam que estão num ambiente securizante, onde sabem o que vai acontecer durante o dia, bem como a ordem pela qual os acontecimentos se sucedem.

## **4.2. Jardim de Infância**

### **Resenha histórica**

O mundo atual desenvolve-se a um ritmo exponencial, fazendo com que a escola se tenha de ir reconfigurando para responder às exigências científicas e tecnológicas destes tempos de imprevisibilidade e mudanças aceleradas.

Desde 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), foram tomadas medidas de política educativa, visando alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, de modo a assegurar a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família e numa crescente integração de serviços, assegurando o bem-estar das crianças e garantindo uma educação de qualidade, proporcionando a todos as melhores oportunidades educativas.

Para além disso, também a ideia de uma formação profissional dos professores, baseada na construção e desenvolvimento de competências, tem vindo a constituir-se, nos últimos tempos, como objeto de reflexão e discussão, na qual muitas questões e desconfianças se levantam sobre esta temática, por parte da ambiguidade e imprecisão concetual e terminológica de competência(s).

Porém, é inegável que o educador/ professor para desempenhar a sua atividade necessita, de dominar determinadas competências profissionais, que não se reduzem somente no domínio técnico dos recursos didáticos.

Assim, importa salientar que o conhecimento profissional do professor para além de científico/pedagógico é também experiencial. Na medida em que se constitui através de representações individuais, baseadas em experiências pessoais de natureza diversificada, pelas características dos contextos de interação no qual cada um se integra e atua. Deste modo, segundo Baptista & Sanches (2003) baseando-se em Simões (1995), o educador/professor pode promover apreciações que levem a interferir nas conceções, ideias, valores, atitudes e opiniões em relação às quais pode levar a incidir a sua reflexão e conseqüentemente modificar as representações, anteriormente construídas, relativamente à sua atividade profissional.

Perante o supracitado, a ideia de uma formação profissional de educadores/professores orientada para a construção e desenvolvimento de competências acaba por ter subjacente uma perspetiva formativa de matriz reflexiva que pressupõe que cada um se torne capaz de analisar, criticamente, as situações educativas de modo a agir na complexidade e na incerteza da ação educativa. Logo, a sua formação profissional requer que este venha a colocar em prática uma formação centrada no formando, mobilizadora de estratégias diversificadas e diferenciadas e, que também ela seja facilitadora no que concerne a construção das competências necessárias para que o desempenho profissional seja positivo. Uma vez, que este desempenho acaba por evidenciar as respetivas exigências da sua formação inicial, e da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida, a fim de que obtenham um desempenho profissional consolidado e conseqüentemente uma adequação contínua aos sucessivos desafios que lhe serão colocados (Diário da República- Decreto-Lei n.º 240/2001).

Portanto, um dos principais objetivos da Educação Pré-Escolar passa por desenvolver a expressão livre da criança, através da modelação do seu mundo afetivo, através de todas as possíveis vias expressivas quer sejam plásticas, corporais, gestuais,

musicais ou linguísticas. Para além disso, outro dos objetivos transcendentais desta fase educativa é manifestar essa expressividade nos mais diversos ambientes, tomando assim consciência de si próprio em cada ato criador, face às ressonâncias que a própria vivência dos comportamentos provoca nas crianças.

Neste sentido, caberá ao educador tomar consciência de que um mesmo objetivo pode ser conseguido com o desempenho de tarefas distintas e que a relação entre conduta e êxito não é unívoca, ou seja, que a partir de um modo pessoal e particular de entender e exprimir a realidade e com a execução das mais diversas atividades, pode conseguir-se um mesmo objetivo.

A vida familiar da criança acaba também por oferecer múltiplas ocasiões para a observação e aplicação de códigos peculiares, cujos significados podem ter para ela maior força comunicativa do que os aceites em âmbitos mais amplos. Assim, o grupo de amigos e o jardim-de-infância são ocasiões para que as crianças criem os seus próprios códigos e os utilizem de modo particular evitando confusões entre os diferentes ambientes em que se desenvolvem.

A livre expressão da criança surge de um modo muito peculiar, através dos jogos, quer sejam sensoriomotores ou simbólicos, porém a sua criatividade pode e deve manifestar-se em todos os âmbitos da sua atividade.

Deste modo, as OCEPE tornam-se num instrumento orientador para o educador, na medida em que preconizam a necessidade de múltiplos tempos e espaços para que as crianças possam usufruir de diferentes experiências a fim de enriquecerem o seu conhecimento. Igualmente, estas Orientações Curriculares afirmam que é necessário que os educadores, sendo eles impulsionadores das aprendizagens, tenham em consideração que é a brincar que, muitas das vezes, as crianças aprendem e deste modo devem também eles estarem atentos à voz das crianças, aos seus interesses e às suas necessidades (Silva et al, 2016).

Nesta linha de pensamento, realçamos os quatro princípios pedagógicos fundamentais que devem ser respeitados pelos educadores e pelas educadoras:

- “O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança;
- Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;
- Exigência de resposta a todas as crianças;
- Construção articulada do saber” (Silva et al, 2016, pp.8-10).

Estes princípios são concretizados através de áreas de conteúdo estando as OCEPE divididas por três áreas de conteúdo principais: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação da qual faz parte o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais; Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro; Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança); o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo.

A Área da Formação Pessoal e Social incide principalmente no desenvolvimento das atitudes, dos valores, dos princípios, permitindo consequentemente a formação de cidadãos autónomos, críticos e solidários. Assim, a construção da autonomia, nesta área de conteúdo, de acordo com as OCEPE depende:

da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a valoriza, respeita, estimula a criança e encoraja os seus progressos, pelo modo como apoia as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão (Silva et al, 2016, p.38).

Este desenvolvimento da formação pessoal e social é imprescindível para o desenvolvimento dos valores éticos e está relacionado com o ambiente em que a criança se encontra inserida, contribuindo para a sua autoestima e o bem-estar. Na formação pessoal e social é abordada a construção da identidade da criança, uma vez que esta acaba por interagir com os que a rodeiam, tendo assim consciência de si como aprendiz e a percepção do que é enquanto pessoa singular.

Para além disto, também é abordada nesta área a cidadania e o respeito pelo outro, que nos dias de hoje são muito mais recorrentes o desrespeito e a discriminação do outro. Assim, no jardim de infância deve-se organizar o contexto de forma democrática, no qual todas as crianças possam ter o direito de participar, independentemente do género, da raça, da religião, devendo, portanto, haver igualdade entre homens e mulheres, existindo assim uma educação intercultural. Logo, estaremos perante uma Educação para a Cidadania, na qual deve ser desenvolvido o espírito crítico da criança para que esta respeite os outros e o mundo que a rodeia (Silva et al, 2016).

A Área da Comunicação e da Expressão é outra área de conteúdo presente nas OCEPE e é a única que se encontra dividida em diferentes domínios e subdomínios, tal como referimos anteriormente.

A Educação Física é considerada um potenciador, no jardim de infância, no que toca a oportunidades diversificadas que as crianças têm de conhecer o seu corpo, de aprenderem a cooperar umas com as outras, saberem que existem regras e que têm de as cumprir para atingirem um objetivo de um jogo, por exemplo, aprendendo assim a aceitar a derrota e a saber ganhar, desenvolvendo a autonomia e a independência. Este domínio para ser administrado pode apoiar-se apenas no que existe na escola (espaço exterior, jardim, etc.) e na sala não sendo necessário muito material, cabendo, portanto, ao educador potenciar e tirar partido desses mesmos contextos.

Neste documento orientador podemos verificar também a importância da educação artística no desenvolvimento da criatividade das crianças, a fim de que estas alarguem e enriqueçam a representação simbólica, o sentido estético e o espírito crítico perante diferentes visões do mundo.

Também no subdomínio do jogo dramático e simbólico, verificamos que a criança se desenvolve ao nível cognitivo, emocional e social, visando a sua descoberta e do mundo que a rodeia, alargando assim as suas formas de comunicação, sejam estas verbais ou não verbais, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza), tornando-se um meio facilitador para reequilibrar os conflitos interiores da criança.

O mesmo acontece no subdomínio da Música no qual se deve valorizar os interesses e propostas das crianças, acabando assim por se criar oportunidades para que a criança possa dar continuidade às emoções e afetos vividos, contribuindo assim para o prazer e o bem-estar da criança (Silva et al, 2016).

Assim o subdomínio da Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação, por exemplo, para interpretar uma canção é necessário uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), reprodução de gestos e frases musicais (interpretação) e, paralelamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação). Deste modo, ao trabalhar as letras das canções estamos a relacionar a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que significa que se compreende o sentido do que se diz, tirando partido das rimas para discriminar os sons, explorando assim o carácter lúdico das palavras, criando eventualmente variações da letra original. Perante isto, podemos considerar a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, como uma forma de desenvolvimento musical (Silva et al, 2016).

Através do subdomínio da dança, as crianças têm a oportunidade de se expressarem como sentem a própria música, movimentando o corpo de diferentes formas, desenvolvendo a sua criatividade, o sentido do ritmo, estabelecendo a relação existente entre o seu corpo e o espaço onde se encontram inseridas.

No subdomínio da matemática faz-se referência à estruturação do pensamento da criança, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem é fundamental para que a criança possa dar sentido, conhecer e representar o mundo.

Deste modo é necessário desenvolver o raciocínio matemático, incentivando à exploração e reflexão da criança, pois a partir destas situações, a criança é encorajada a explicar e justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático, uma vez que a comunicação dos processos matemáticos desenvolvidos, vem ajudar a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de solucionar problemas e de os representar (Silva et al, 2016). Assim podemos constatar que todas as áreas de conteúdo acabam por estar interligadas.

Também o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita deve ser desenvolvido desde cedo com as crianças e não apenas quando estas ingressarem no 1º Ciclo do Ensino Básico. Pois as competências comunicativas vão-se desenvolvendo a partir do momento em que as crianças interagem, contactam e vivenciam experiências quer seja com o adulto quer seja com outras crianças.

Surge assim a necessidade de potenciar esta aprendizagem, não de um modo formal, mas sim de forma a facilitar a comunicação oral e a escrita através da leitura e do contacto/ manuseamento dos livros. Pois tal como referido nas OCEPE, os livros podem ser um excelente instrumento pedagógico, na qual a leitura realizada pelo educador ou o reconto da história por parte das crianças (através das imagens ou do que retiveram do conto) vai conseqüentemente suscitar nas crianças o gosto e o prazer pela leitura. Assim como também a ida a bibliotecas, no qual as crianças gostam de explorar e mexer, pode ser também um forte potenciador para o prazer e o gosto pela leitura, uma vez que podem folhear e explorar os livros.

No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças desenvolvem a sua curiosidade pelo mundo que as rodeia, exploram e descobrem coisas novas sobre

o que lhes é desconhecido e ficam sensibilizadas para a consciencialização ambiental, compreendendo e respeitando que é necessário proteger a natureza daquilo que a destrói.

Deste modo, esta área defende a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano através da sua interação com o meio envolvente, salientando que a criança que começa a frequentar esta etapa educativa, já traz consigo na sua bagagem um conjunto de conhecimentos e suposições sobre o universo que a rodeia que devem ser tidos em consideração pelo educador de infância. Assim, os profissionais de educação devem estar conscientes da existência desses mesmos conhecimentos prévios, ajudando a criança a (re)estruturá-los, a compreendê-los e a utilizá-los corretamente no seu quotidiano (Silva et al, 2016).

E, estando as crianças em idade pré-escolar, predispostas para aprendizagens de ciências, o educador deverá conceber e dinamizar atividades que sejam elas promotoras de literacia científica, visando o desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas diversas dimensões quer ao nível pessoal, interpessoal, social como profissional. As bases desta literacia constroem-se na infância, pelo que é fundamental que o educador seja, por um lado, um provocador, na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, no qual as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar, organizar e reorganizar-se, e, por outro, um mediador, porque apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras (Silva et al, 2016).

### **Na prática...**

Aquando da PES II pude observar e, parcialmente intervir através da observação participante, pois surgiu a oportunidade de reconhecer e colocar em prática atividades e novos métodos de ensino. Nomeadamente, o ensino a distância devido à pandemia COVID-19, que provocou o encerramento das escolas, o que fez com que em acordo com a educadora cooperante partilhássemos a mesma estratégia de comunicação com os encarregados de educação, de modo que as atividades chegassem até todos os alunos.

Para nós, enquanto futuras educadoras/professoras é crucial trabalhar através de uma observação participante, pois conseguimos ter um olhar e uma perspetiva mais abrangente, resultante de uma melhor compreensão da realidade em contexto do ensino e da aprendizagem, tendo assim a oportunidade de constatar presencialmente como funciona a flexibilidade curricular, as diversas formas de trabalhar com cada aluno e as

suas necessidades. Pois, só ao estarmos no terreno se pode observar/contextualizar o comportamento da criança, e tentar compreender de onde poderão resultar as suas dificuldades. Ao observá-las em contexto de sala de aula e nos recreios, potencia o entendimento de como a criança reage ao dialogar com os colegas, e com a professora, percebendo, deste modo, que sendo em contextos diferentes, a abordagem será também ela diferente. A este propósito, Vieira (2015), tentando procurar inserir o seu estudo numa visão humanista da educação, recorre a uma abordagem pedagógica híbrida, uma vez que acredita que os professores têm de estar prontos para providenciar aos seus alunos aquilo de que eles necessitam e/ou exigem em cada etapa, e ao mesmo tempo, apresentar-lhes gradualmente novas ideias e formas de trabalho.

Contudo esta prática foi bastante dificultada quando se iniciou o Ensino a Distância (E@D), pois esse desejável acompanhamento presencial deixou de existir com o encerramento das escolas, o que obstaculizou a observação e acompanhamento aquando da realização das atividades, uma vez que praticamente só obtivemos o resultado final das atividades, e não de todos os alunos, através de fotografia, não podendo assim acompanhar a resolução das mesmas.

**Imagem 5** - Atividade realizada no E@D



Fonte: Familiares das crianças

Na minha prática, pude ainda constatar que, apesar da educadora cooperante não seguir metodicamente nenhum modelo pedagógico, assumindo um trabalho pedagógico misto, uma pedagogia de participação, na qual se valorizavam os atores e onde se coconstruía o conhecimento.

Considera-se, portanto, que esta pedagogia participativa se afasta de uma pedagogia mais tradicional, na medida em que promove uma outra visão do processo de

ensino aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor. Assim, vem requerer a desconstrução do modo tradicional, transmissivo, bancário de fazer pedagogia, para que se crie uma conscientização das finalidades e objetivos, dos meios e das metas e dos contextos, processos e realizações (Formosinho & Araújo, 2013).

Nesta pedagogia, a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade, na qual a motivação para aprendizagem é baseada pelo interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. As atividades e os projetos das crianças são concebidos como ocasião/pretexto para as crianças fazerem aprendizagens significativas, e estas são entendidas como atores ativos que colaboram no âmbito do quotidiano educativo, passando portanto o papel do educador por organizar e construir o ambiente pedagógico da criança, observando-a e escutando-a, a fim de que a possa compreender e responder e conseqüentemente permitir ao grupo a coconstrução das suas próprias aprendizagens e realizações (Formosinho & Araújo, 2013).

Para além disso, em contexto de estágio, a educadora também se inspirava no modelo pedagógico *HighScope*, realçando deste modo a importância de uma aprendizagem obtida através da ação, na qual as crianças são convocadas e encorajadas a perseguir as suas intenções e a envolverem-se em experiências onde prevaleçam “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011).

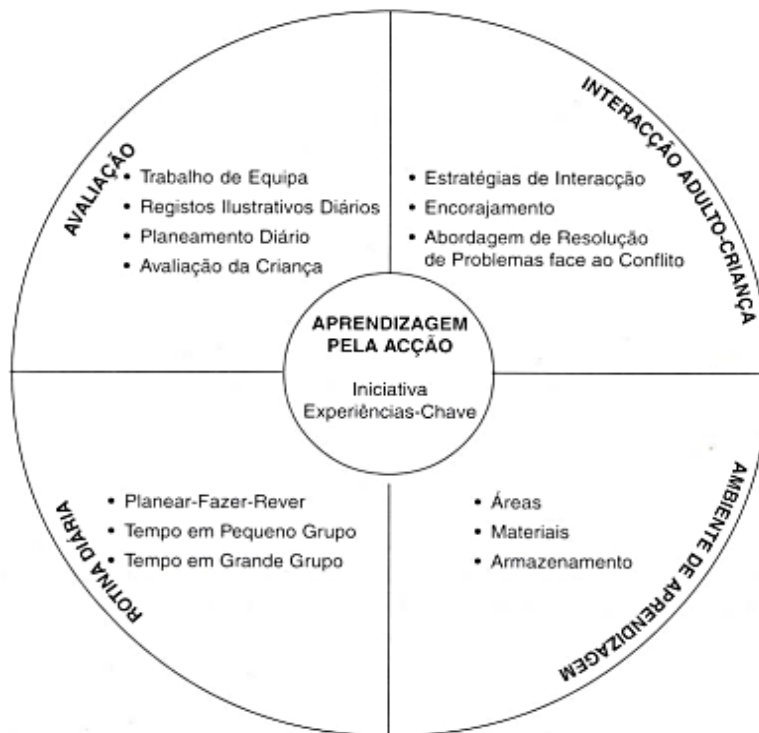
Assim, a aprendizagem pela ação pode ser definida como a aprendizagem no qual a criança, através da ação sobre os objetos e da sua interação com os outros, constrói novos entendimentos, isto é, atribui novos significados. A interpretação desta nova informação produz mudanças nas crianças, levando-as a tornarem-se progressivamente melhores, pelo facto de terem a oportunidade de resolverem os seus próprios problemas, problemas estes que surgem da sua tentativa de compreender o mundo, na medida em que:

“enquanto aprendizes ativos, as crianças desenvolvem os seus próprios interesses, encontram as respostas para as suas próprias perguntas e partilham as suas descobertas com os outros” (Hohmann & Weikart, 2011, p.15).

Este modelo é construído por cinco princípios curriculares que orientam os profissionais envolvidos nesta abordagem na prática do seu trabalho com as crianças: aprendizagem pela ação, interações positivas adulto-criança, ambiente físico de aprendizagem agradável para a criança, planos e rotinas diárias consistentes e observação/avaliação diária da criança baseada no trabalho de equipa, que se encontram

ilustrados através de um diagrama intitulado “Roda da Aprendizagem do Currículo HighScope”.

**Figura 1** - Roda da Aprendizagem do Currículo HighScope



Fonte: Hohmann & Weikart (2011, p.6).

As experiências-chave levam a criança, por exemplo, a fazer o jogo simbólico, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, a construir relações com as outras crianças e adultos, a expressar a criatividade através do movimento, da canção, do emparelhamento, da contagem, do encaixe e da separação de objetos ou mesmo da antecipação de acontecimentos, como no caso da rotina diária em que permite à criança antecipar os acontecimentos que se seguem.

Este modelo também proporciona que as crianças estabeleçam um processo de vinculação com o adulto, obtendo assim um sentimento de segurança e de conforto, promovendo consequentemente a exploração e o desenvolvimento da curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, sentido de si própria e o sentimento de pertença a uma comunidade social.

Para além disso, foi ainda possível verificar que a educadora adotou alguns trabalhos por projetos, formulando o problema/ questão a investigar, ou seja, através da discussão em grande grupo, partia dos saberes prévios das crianças, assim como dos seus

interesses, e, de seguida esquematizavam uma teia inicial, onde posteriormente partiam para a pesquisa e trabalho sobre o tema (Vasconcelos, s.d).

### **4.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico- 1.º ano**

#### **Resenha histórica**

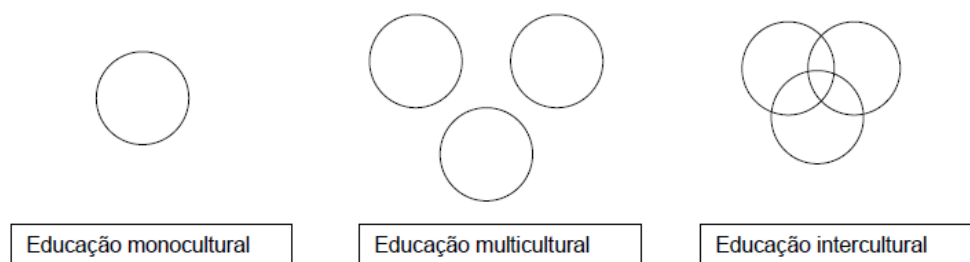
Nos finais do século XVIII surgiu a necessidade de se criarem pequenas escolas por toda a Europa de modo a retirar da rua as crianças filhas das classes trabalhadoras que eram obrigadas a abandonar os filhos para irem trabalhar. A escola que outrora tinha sido criada para elites, foi alargando a sua base de recrutamento, transformando-se, assim numa escola de massas, uma “escola para todos”, na qual havia o contato entre grupos de culturas diferentes. A escola passou a confrontar-se com uma realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais, que até então a caracterizavam, sofrendo, portanto, o efeito da progressiva multiculturalidade da sociedade. Por este motivo, as escolas e os professores, tiveram de ser intervenientes ativos na configuração curricular, sentindo a necessidade de adequarem o currículo que é prescrito a nível nacional de acordo com as realidades locais, pois segundo Leite (2003) “em sociedades onde a diversidade e o multicultural são cada vez mais aspetos que a caracterizam, não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, onde apenas alguns se reveem e se sentem legitimados” (p. 15). O que consequentemente leva os professores a tomarem uma atitude de gestão de programas nacionais e de inovação, criando assim um ambiente propício de aprendizagem, no qual cada aluno se sinta presente no contexto escolar e tenha as condições necessárias para sistematizar os saberes decorrentes das suas experiências adquirindo também saberes relacionados com as experiências dos outros.

Não fazendo, portanto, qualquer sentido, neste mundo de globalização e de uma sociedade multicultural, continuar a veicular uma educação monocultural, cabe à escola reconhecer a existência de diferentes manifestações multiculturais, predispondo-se a conhecê-las e tomando-as assim como ponto de partida para as aprendizagens e como meio de enriquecimento de cada um e de todos. Se o pretendido é uma “escola para todos” e em que “todos são diferentes”, é exigido a cada professor a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que vise proporcionar êxito e mudança, sem despersonalizar e aculturar, de modo que se enquadre uma educação intercultural, que encara a diversidade dos alunos não como um problema, recorrendo a

práticas que permitem a cada um deles conhecer-se melhor a si e aos outros. Desta forma, acreditamos, tal como a mesma autora, nas vantagens existentes transportando para a escola os saberes do quotidiano e as especificidades dos diversos grupos, significativos para esses alunos, e trabalhando-os não de forma esporádica e fragmentada, mas contextualizados e vivenciados por processos interagidos na construção de um saber escolar (Leite, 2003).

Ora, assumindo o multiculturalismo, em Portugal, como uma realidade social e a necessidade de transformação de uma “escola monocultural” e elitista numa “escola para todos”, impõem-se que os profissionais passem de uma escola que por tradição se tem orientado por paradigmas de cultura única e de seleção, para uma escola com uma dinâmica de inclusão, de diversidade social e cultural que assuma a responsabilidade de proporcionar sucesso escolar, salientando a concretização dos ideais de uma democracia participada que interpreta a igualdade de oportunidades, não somente em relação ao acesso escolar mas também em relação ao sucesso. E perante este multiculturalismo que caracteriza a nossa sociedade, os ideais democráticos de uma “escola para todos” e os novos papéis atribuídos aos professores no currículo e nos processos do seu desenvolvimento, conduzem a discursos, projetos e enquadramentos legais que tendem a adaptar a escola às mudanças ocorridas, surgindo assim a educação intercultural. Existe, portanto, a necessidade de proporcionar aos alunos um bilinguismo cultural, que lhes permita conhecer e reconhecer as suas origens, acedendo em simultâneo ao usufruto dos direitos da cidadania conferidos através do convívio com outras culturas. E é neste processo, que as escolas podem constituir espaços privilegiados de vivências de relações de troca e reciprocidade, enriquecedoras das culturas em presença e geradoras de situações de igualdade e justiça social. Contudo, entende-se, como sugere Leite (2003), que para que as escolas assumam esse papel, têm de abandonar as tradicionais orientações monoculturais e ultrapassar o seu “daltonismo cultural” para uma atitude de abertura e flexibilidade, questionando as rotinas que se vão instalando de modo a encontrar modelos de organização e de desenvolvimento do currículo onde todos se possam sentir representados. Ou seja, não basta o mero contacto de culturas, é necessário criar condições para a interação cultural onde os professores funcionem como mediadores das culturas e agentes ativos da inovação curricular, pois podem coexistir diferentes culturas sem, no entanto, se cruzar, como exemplificado na figura seguinte:

**Figura 2** - Esquema de relação entre a educação monocultural, multicultural e intercultural



Fonte: Leite (2003)

Aliás, nesta linha de pensamento a autora reforça que, infelizmente, na escola não tem existido a condição de base de igualdade, nem tão pouco se têm criado as condições de coabitação de crianças e jovens com experiências de vida totalmente diferentes, com distintos códigos sociais e culturais. Deste modo, cremos que para os menos atentos poderá ressaltar a ideia de que existe uma igualdade de oportunidades de acesso escolar, mas num olhar mais atento logo nos inquietamos, pois, igualdade de acesso não é, de todo, sinónimo de igualdade de sucesso, sobretudo porque as crianças não estão, nem vão, nem vivem a escola da mesma maneira.

Em todo o caso, continuamos a acreditar na escola, assumindo que se trata de uma das instituições que melhor pode criar as condições necessárias, visando a aproximação de uma vivência igualitária entre grupos diferentes, de onde ocorram processos de comunicação, de modo a favorecer uma aprendizagem do viver e do conviver com a diferença, potenciando-se, assim, o desenvolvimento de processos de comunicação intercultural e multicultural.

Nestes pressupostos, impõem-se uma “conscientização” como a conceptualiza Freire (1985), isto é, importa enfrentar a conflitualidade e as situações do quotidiano, transformando-as num meio de formação e de desenvolvimento. Mas para que a escola crie condições de comunicação real entre alunos de origens diversas, de modo a permitir uma partilha de experiências e o desenvolvimento de atitudes de aceitação é necessário (re)configurar e desenvolver um “currículo contra-hegemónico” para que a comunicação intercultural ocorra, em que assente numa “teoria de justiça curricular” concretizando processos de interação em que ocorram pontos de vista diversificados de modo a garantir os direitos de participação. E para a configuração deste currículo são imprescindíveis uma participação e uma escolarização comuns, onde para além de existir uma diversidade de conhecimentos, de experiências e de competências, cada um não receba

apenas as decisões tomadas por outros, mas sim onde possa participar ativamente na construção dessas mesmas decisões (Freire, 1985).

A participação parece emergir como uma das chaves para o desenvolvimento de uma comunicação intercultural, em que não é estruturada no elogio da tolerância, no qual há uma atitude piedosa face à diferença, mas na qual é estruturada em processos de interação que promovam pontes entre “culturas incompletas”.

Numa concepção de escola que assume como seu mandato não apenas instruir, mas também criar condições para que ocorra formação e educação, é fulcral que os professores não sejam meros ensinantes, mas que sejam, principalmente, educadores. Não basta dominarem conhecimentos da disciplina ou das disciplinas a que se encontram ligados, mas que eles próprios tenham a consciência das situações que ocorrem na comunidade e no mundo, sendo militantes empenhados na compreensão dessas situações na criação de um mundo mais justo e plural. Neste sentido, o saber é importante, mas não apenas para ser acumulado, na aceção que Paulo Freire designa de “educação bancária”, mas sim porque o saber acaba por permitir uma maior experiência e compreensão das situações (Freire, 1985).

Na senda das ideias explicitadas, torna-se necessário que os professores recontextualizem os saberes que possuem, desenvolvendo as suas competências profissionais, que sejam investigadores, elementos ativos na reconfiguração do currículo, sendo coautores e não apenas meros reprodutores. Ou seja, que sejam capazes de olhar os alunos de uma escola ou de uma turma não como um grupo homogêneo, que pode ser ensinado e formado recorrendo às mesmas estratégias, recursos e experiências, mas pelo contrário, que reconheçam as diferenças e especificidades dos alunos, dando-lhes voz no sentido de potenciarem o desenvolvimento integral de cada um.

Por conseguinte, a educação escolar não se pode circunscrever em produzir e transmitir uma herança cultural, mas organizar-se e “inventar” estratégias que lhe permita trabalhar com todos e a todos proporcionar formação e sucesso escolar, tendo por base os quatro pilares da educação sugeridos por Delors (1998), o “aprender”, o “aprender a fazer”, “o aprender a viver juntos/ aprender a viver com os outros”, para “aprendermos a ser”.

Neste seguimento, Leite (2003), salienta que é possível construir “processos de integração curricular em que as disciplinas mantêm as suas especificidades e as suas lógicas, e em momentos determinados, acabam por se combinar e articular entre si, construindo processos de pluri ou de interdisciplinaridade” (p. 144) e se deve tomar em

consideração os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos que vão sendo trabalhados, tomando conta das suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem, incentivando assim a sua participação nos espaços de debate e de decisão do currículo, selecionando conteúdos e valores que se queiram promover e desenvolver. É, eventualmente, esta participação dos alunos nos processos de construção de conhecimento e nas formas de avaliação que tornará o currículo mais rigoroso, mais reflexivo e relacional, proporcionando assim aprendizagens mais significantes e significativas e melhor qualidade.

Assim, a educação é um ato que implica um forte envolvimento pessoal e uma apropriação das situações, de modo que cada criança e jovem, na escola, aprenda a “ser” e a “tornar-se”. Pois tal como Leite (2003) refere, baseando-se em Santos Guerra (2000), é um erro crasso pensar que estamos instruídos para sempre, bem como achar que basta cada indivíduo se aperfeiçoar por sua conta para que a escola melhore.

### Na prática...

Aquando da minha PES III, compreendi melhor a estratégia da professora no ensino da leitura e da escrita, em que depois dos alunos conhecerem as vogais foi dando as consoantes (p; t; l; d) a fim de que estes pudessem construir um quadro silábico, de dupla entrada formando assim sílabas, escritas de forma imprensa e manuscrita, para passarem seguidamente a ler/ formar palavras.

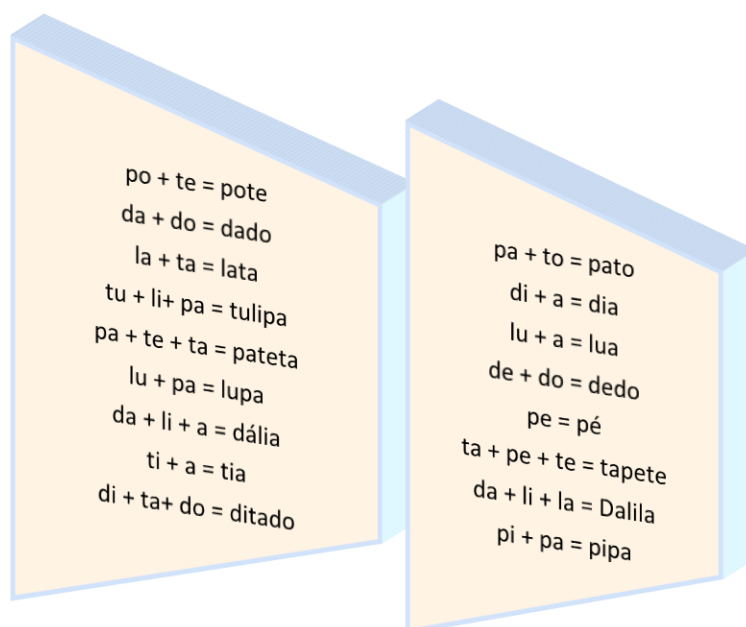
**Tabela 1 - Quadro silábico**

vogais consoantes	a	e	I	o	u
p	pa	pe	Pi	po	pu
t	ta	te	Ti	to	tu
l	la	le	Li	lo	lu
d	da	de	Di	do	du

Fonte: Elaboração própria

Alguns exemplos de palavras construídas através do quadro silábico:

**Figura 3** - Exemplos de palavras construídas através do quadro silábico



Fonte: Elaboração própria

Para além disso, no caderno de leitura os alunos possuíam um dicionário ilustrado com algumas destas palavras, onde à medida que iam dando uma nova consoante iam escrevendo as palavras que iniciavam por essa mesma letra.

Neste contexto de PES tive a possibilidade de aferir que é nos primeiros anos do Ensino Básico, que se estabelece uma grande importância na ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos e do domínio da leitura e escrita. Pois, a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral e o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Deste modo, o processo de aprendizagem da leitura limita-se fundamentalmente a uma questão temporal, na medida em que esta aprendizagem não se desenvolve num limite de tempo estanque, uma vez que o aluno necessita de algum tempo para se familiarizar com os novos conteúdos. Na linha deste pensamento, no ensino da leitura, o aluno deve ser estimulado a aprender e interessar-se por aprender novas palavras e novos conceitos, sendo que para isto acontecer o professor pode utilizar o método global de ensino da leitura.

Segundo Simão (2002), ao considerarmos a leitura como uma atividade valiosa do ponto de vista social ou individual, estamos a destacar o seu papel na aquisição de conhecimento e de competências, assim como a promoção da cultura. Logo, é fundamental assumir estratégias de ensino da leitura que possibilitem aos alunos adquirirem os conhecimentos prévios de leitura essenciais, a fim de se tornarem futuramente leitores fluentes.

Ao longo da vida de uma criança há diversas descobertas que são de uma importância incalculável. Algumas, como o andar a pé, “libertam” a criança dos progenitores, outras aproximam-na (como a descoberta da fala). Contudo, a descoberta da leitura abre um mundo completamente novo para a criança. Um mundo, que apenas a fala não consegue atingir. Com a leitura, e consequentemente a escrita, a criança é capaz de interagir e comunicar com um leque infinito de personagens, situações, acontecimentos, etc., na medida em que a escrita é perspectivada como um produto social que deve ser colocado ao alcance das crianças, como nos diz Rios (2016) segundo Vygotsky (1973), na conceção sociocultural da educação.

Deste modo, as crianças podem contactar com o uso do texto escrito, através da leitura de um conto, ou então quando se escreve a lista de compras diante da criança, ou ainda quando se procura, na sua presença, a informação sobre o preço de um produto, “ensinando assim a ler”.

Esta imersão no mundo da escrita faz-se de forma “natural” nas famílias alfabetizadas e letradas, sendo assim necessário para aprender a escrever ter familiaridade com os géneros textuais decorrentes de cada situação social. Não obstante, a escrita não se deve reduzir à reprodução repetida de letras do alfabeto, uma vez que esta é, por si só, uma tarefa monótona pelo seu carácter repetitivo e para além disso desprovida de significado para a criança.

Consequentemente, as experiências proporcionadas devem contribuir para a construção de um conhecimento intuitivo sobre o que é escrever e para quê escrever os diversos tipos de texto e quais as suas finalidades, assim como a construção do princípio alfabético. Ou seja, minimizar o carácter abstrato ao processo da escrita, articulando-a com o desenvolvimento da linguagem oral/ expressão, contribuindo assim para um aumento do gosto e da motivação para a leitura, assim como atividades relacionadas com o falar, desenhar e brincar (Rios, 2016).

As competências de literacia emergente, constituem-se assim como facilitadoras da aprendizagem da leitura, acabando consequentemente por tomar um papel de relevo

na formação de leitores autónomos através destas práticas. Pois tal como nos diz Sim-Sim et al (2008), a leitura e a escrita são uma tarefa para a vida inteira, no qual o leitor/escritor surge como peça essencial.

#### **4.4. 1.º Ciclo do Ensino Básico- 3.º ano**

##### **Resenha histórica**

Em Portugal a partir da década de 70, alguns alunos passaram a beneficiar de serviços de apoio especializados, através da criação de equipas de ensino especial integrado que pretendiam promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. Antes disto, estes alunos eram praticamente excluídos de sistema de ensino regular, encontrando-se assim confinados a instituições especiais ou a lares.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, foram iniciadas transformações profundas na educação das crianças com NEE, defendendo-se a sua integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em consideração as necessidades de atendimento específico.

Desde então, o sistema educativo passou a caracterizar-se por uma população heterogénea, tornando-se necessário que as escolas dispusessem de um conjunto de recursos, espaços físicos, professores especializados e outros técnicos, que permitissem um sistema de apoio adequado a estas crianças.

Atualmente, apesar do teor inclusivo propagado no Decreto-Lei n.º 54/2018, este continua a ser o grande desafio que se coloca a todas as escolas, encontrar para cada indivíduo com dificuldades, as respostas adequadas às suas necessidades específicas, mobilizando-se os saberes de diferentes disciplinas, envolvendo conseqüentemente vários profissionais e organizando os recursos existentes.

Perante o supracitado, impõem-se uma forte articulação entre todos os intervenientes no processo educativo, concretamente dos docentes das várias disciplinas do ensino regular e do ensino especial, como também dos psicólogos, dos pedagogos, dos psicopedagogos e de outros profissionais que diariamente interagem com estes alunos, sendo desejável a preparação de todos para realizar uma intervenção adequada às necessidades dos mesmos. Para além disso, o papel dos encarregados de educação, também é crucial pois, deve estar sempre em constante articulação com estes profissionais, porque apesar do aluno passar grande parte do dia na escola não deixa de

procurar em casa o auxílio e a compreensão para ultrapassar as suas dificuldades (Coelho, 2019).

Assim, para quem convive, ensina e/ou trabalha diariamente com crianças com Dislexia, Disgrafia, Disortografia e/ou Discalculia é imprescindível sensibilidade e formação para compreender as características dos alunos e responder às suas necessidades específicas. Promovendo, desta forma, a criação de contextos educativos e pedagógicos individualizados de modo a estimular nos alunos o desenvolvimento pessoal, social, a aprendizagem e o sucesso escolar e profissional (Coelho, 2012).

No que às dificuldades de aprendizagem específicas diz respeito não parece haver consensos quanto à sua definição, todavia uma das mais conhecidas e referidas na literatura especializada diz-nos, que as dificuldades de aprendizagem surgem associadas a obstáculos nos processos psicológicos inerentes à compreensão e ao uso da linguagem, excluindo as problemáticas resultantes de deficiências sensoriais, motoras ou mentais e/ou perturbações emocionais assim como fatores culturais e económicos. Deste modo, a expressão dificuldades de aprendizagem acaba por agrupar todos os problemas de aprendizagem quer sejam eles intrínsecos ao indivíduo ou relacionados com fatores externos (Coelho, 2019).

Através de um olhar peculiar, quando nos debruçamos sobre o Decreto-Lei 54/2018, deparamo-nos com o surgimento da necessidade de implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estas medidas, devem ocorrer o mais precocemente possível, sendo possível a referenciação das crianças para eventual identificação, através da iniciativa dos pais ou dos encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm diretamente com a criança ou aluno. Esta identificação, é, portanto, seguidamente apresentada ao diretor da escola, na qual deve constar a explicação das razões que levam à necessidade de aplicar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, assim como toda a documentação considerada relevante. Para além disso, essa documentação pode ainda integrar um parecer médico, quando se aplica casos de problema de saúde física ou mental, enquadrando-se assim nas Necessidades de Saúde Especiais (NSE).

Após a apresentação da identificação, compete ao diretor da escola (no prazo de três dias úteis) solicitar à EMAEI da escola a elaboração de um RTP. Este documento, fundamenta a mobilização das medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Neste, devem constar os fatores que facilitam e dificultam um progresso e desenvolvimento das aprendizagens do aluno, principalmente os fatores

individuais do aluno, da escola e do contexto; as medidas que se pretendem mobilizar de suporte à aprendizagem e à inclusão; o modo como se prevê cada personalização de cada medida incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados; os responsáveis que fazem parte da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; os procedimentos de avaliação de eficácia de cada medida e a articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão (Decreto-Lei n. °54/2018).

Portanto, quando se atingem estas dificuldades específicas, cabe às escolas incluir nos seus documentos orientadores, linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola. Na qual, deve zelar para que todos possam encontrar de igual forma oportunidades para aprender assim como as condições para se realizarem plenamente. Deste modo, responder-se-á especificamente às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso ao currículo, e não à discriminação no que diz respeito à progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Para tal, é necessário criar linhas de atuação que vinculem toda a escola a este processo de mudança cultural, organizacional e operacional, baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume todas as transformações possíveis e necessárias para a gestão do currículo nas práticas educativas pedagógicas assim como na sua monitorização. Atendendo a estas linhas de atuação, devem constar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que possam efetivamente dar resposta à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos em particular (Decreto-Lei n. °54/2018).

Ora, estas medidas servem de suporte à aprendizagem e à inclusão tendo como desígnio a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno, garantindo consequentemente as condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo bem como na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

No que concerne o desenvolvimento destas medidas, estas têm em consideração os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento das escolas, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de corresponsabilização e de trabalho colaborativo com os docentes da educação especial em função das especificidades dos alunos (Decreto-Lei n. °54/2018).

Quanto à sua implementação, estas medidas podem, tal como preconizado no Decreto-Lei n. °54/2018, ocorrer em todas as modalidades e percursos da educação e de

formação, visando garantir que todos os alunos possam ter igualdade de oportunidades no que concerne ao acesso e à frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, estas estão organizadas e agrupadas em três níveis de intervenção, tratando-se de medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais. Contudo, atendendo às particularidades e singularidade dos, eventuais beneficiários, as medidas vão-se (re)ajustando ao longo do percurso escolar, sendo a definição das medidas a implementar, realizada com base em evidências decorrentes da monitorização de avaliações sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada aluno.

Logo, a definição das medidas passa por ser realizada pelos docentes, comunicando aos pais ou encarregados de educação e também a outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo eventualmente ser adotadas medidas de diferentes níveis em simultâneo como nos plasma a figura seguinte:

**Figura 4 - Diferentes níveis de medidas a aplicar**



Fonte: <https://images.app.goo.gl/zwyFtNfLujSeBwPs7>

A aplicação destas medidas, implementadas preferencialmente em contexto da sala de aula sempre que possível, requerem a intervenção de recursos especializados, implicando a convocação e a intervenção do docente de educação especial enquanto

dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e dos materiais de aprendizagem.

No que diz respeito à monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais, esta é efetuada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no RTP. Trata-se, portanto, de medidas personalizadas com recursos materiais e humanos que estão disponíveis na escola, privilegiando sempre que possível o contexto de sala de aula. Contudo, quando a sua operacionalização implica a necessidade de mobilização de recursos adicionais, cabe ao diretor da escola requerer, fundamentadamente ao serviço competente do Ministério da Educação, os recursos pretendidos (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Sintetizando, este Decreto-Lei, patenteia um compromisso com a inclusão enfatizando a dimensão respeitante às práticas educativas, definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Pereira et al, 2018).

### **Na prática...**

A PES IV iniciou-se num contexto de E@D, devido à pandemia COVID-19, o que fez com que em acordo com a professora cooperante seguíssemos a mesma estratégia de comunicação com os alunos, isto é, através do *Microsoft Teams*, de modo que nos reuníssemos de forma síncrona diariamente, no período da manhã, e lecionássemos as aulas previstas conforme a calendarização, chegando assim a todos os alunos.

Contudo, para que todos tivessem igual acesso de informação, foi necessário que dois alunos, por carência de recursos tecnológicos, necessitassem de continuar a frequentar presencialmente o estabelecimento de ensino a fim de usufruírem desses mesmos meios, obtendo consequentemente supervisão e auxílio de um adulto neste processo de E@D.

Foi sem dúvida uma situação totalmente anómala apresentar-me através de um computador a um grupo que não me conhece e mais estranho é acompanhá-los por um tempo que inicialmente era indeterminado. Neste registo, tive de conhecê-los através das “janelinhas” e o mesmo aconteceu em relação à professora cooperante a quem tive de me dar a conhecer e a ganhar a sua confiança através das tão valiosas e proveitosas reuniões e reflexões nos intervalos e no final das aulas ainda que neste registo. Foi assim que fui conhecendo, mais e melhor cada um dos alunos, bem como as suas especificidades.

Estas reflexões com a professora cooperante foram muito importantes, pois é preciso ter em consideração a necessidade de valorizar o potencial do diálogo reflexivo na transformação do pensamento e da ação. Isto porque, segundo a perspectiva de Bruner (1986), a educação é uma conversa entre indivíduos, cuja ação educativa se caracteriza por um trabalho de relação com outras pessoas, refletindo sobre a prática, sobre as relações desenvolvidas e a partilha de saberes e de experiências, o que emerge numa oportunidade de coconstrução de saberes, resultando assim na interdiscursividade devido à pluralidade da construção de sentidos.

Ora, esta gênese da construção dos saberes para a prática docente, é o tipo de reflexão que nós, enquanto alunas, devemos ser capazes de levar a cabo, utilizando estratégias que promovam o desenvolvimento de competências intelectuais, técnicas, relacionais e éticas que exigem o nosso empenhamento cívico e o nosso compromisso com os outros, originando assim um contexto de interdiscursos com especial relevo no compromisso com a ação transformadora. Pois, como é sabido, o pilar da ação docente para a intencionalidade educativa vem exigir que este reflita sistematicamente sobre a sua ação, e sobre a forma como adequa as necessidades de desenvolvimento dos alunos no que concerne ao respeito pelos valores e intenções que lhes estão subjacentes. E é isso que, nós alunas, tentamos aplicar na nossa Prática de Ensino Supervisionada adequando à turma, ao contexto e às necessidades de cada aluno respeitando assim os valores de uma pedagogia diferenciada, fazendo de nós futuras profissionais reflexivas e suscetíveis à transformação. Pois assim, possuiremos características singulares subjacentes à fulcral interação e aproximação com cada aluno em aprendizagem, proporcionando deste modo o desenvolvimento integrado e integral de cada um, o seu equilíbrio e a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

De acordo com estes pressupostos, a melhoria da qualidade da educação está intimamente articulada com uma continuidade de oportunidades a fim de se conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem, levando-nos assim, enquanto alunas, a uma reflexão partilhada sobre as nossas experiências da Prática Educativa Supervisionada.

Ora, este diálogo de coconstrução de saberes, para além de ser um meio para fomentar o desenvolvimento da identidade e o conhecimento profissional da professora cooperante, contribuiu, de igual forma para o desenvolvimento do nosso pensamento crítico e reflexivo de (auto) formação, nas nossas práticas em contexto de estágio, visando refletir sistematicamente a conduta da nossa ação e, paralelamente criar os

alicerces para o desenvolvimento de construção da nossa própria identidade profissional. Deste modo, estas experiências vividas, refletem a nossa prática numa reflexão partilhada, procurando transmitir a nossa perceção, ajudando-nos essencialmente a compreender a epistemologia da ação através do olhar do “outro” e não simplesmente confinada ao nosso olhar. Ou seja, aquilo que parece ter uma só interpretação, abre-se, através do diálogo, a outras possibilidades de compreensão, com um olhar prospetivo que afina a nossa capacidade de observação e consequentemente a nossa prática. Esta reflexão foi, portanto, partilhada com a nossa professora cooperante e o nosso supervisor, a fim de recebermos o *feedback*/críticas construtivas para que possamos criar as nossas práticas assentes numa epistemologia praxeológica.

Logo, através desta tríade de formação e de uma supervisão horizontal, pela via de mecanismos de reflexão, crítica e diálogo sobre as práticas, é potenciada não só a transformação do nosso discurso pedagógico, mas sobretudo a nossa própria prática, constituindo consequentemente um espaço de crescimento para todos.

Face ao exposto, através da reflexão dialogada, baseada numa natureza colaborativa, aprendemos uma escuta plural, construindo uma espécie de “lupa interior” que nos faz olhar com mais minúcia estas práticas pedagógicas de modo a aprendermos a lidar melhor com os nossos fracassos e sucessos. Evidenciamos, portanto, uma prática pedagógica intencional e estruturada, em torno de um olhar analítico sobre a turma, o contexto e as necessidades de cada aluno, fazendo a articulação entre a teoria e a prática e retirando possíveis implicações para ações futuras.

Assim que foi permitido, pelo governo, a reabertura das escolas, permitiu-nos retomarmos o ensino presencial com todas as medidas de prevenção devido à COVID-19. Foi como iniciar o estágio novamente, pois no que respeita aos alunos, foi necessário conhecê-los, identificá-los, uma vez que no computador nem sempre conseguíamos visualizá-los a todos e para além disso, a distância, em cada janela aparecia o nome de cada aluno, enquanto, que no ensino presencial foi necessário contextualizar-me de toda a rotina e passar por todo um novo processo de (re)conhecimento. A proximidade da professora titular com os alunos, era algo notório e indescritível, pois facilmente percebi que ama incondicionalmente aquilo que faz, através da sua alegria, boa disposição, do seu espírito e mente “aberta”, da sensibilidade, da união e entajuda que vi pairar dentro daquela sala de aula, assim como a notória amizade estabelecida com todos, sem exceção.

Ora, assumindo como Baptista (2005), os professores, como profissionais da relação, revelam-se como agentes privilegiados da proximidade humana. Por conseguinte, o seu testemunho ético terá de começar igualmente na base do que passa/transmite através da sua própria presença, sensibilidade e atitude (Baptista, 2005). Estes devem portanto, formar as gerações futuras para os valores, a partir dos valores com dignidade e com respeito, ensinando com e desde os valores. Pois é crucial a forma como estes escutam, como comunicam, como partilham e proporcionam o conhecimento, as aprendizagens, estando por conseguinte a sua missão investida de uma intencionalidade incontornável.

Saliento ainda o cuidado e o profissionalismo da professora, na elaboração das avaliações, compreendida por questões, curtas e simples, a fim de que os alunos pudessem ler e compreender os enunciados mais facilmente, evitando assim questões longas e mais complexas, para que os alunos não demorem mais tempo a tentar compreender o enunciado do que, propriamente, a estruturar e redigir as respostas.

No geral, identifiquei-me bastante com o método de trabalho da professora cooperante, no que concerne à utilização de materiais manipulativos, recursos pedagógicos, tendo sido possível verificar que o seu método de trabalho é aberto e flexível, não havendo, portanto, uma rigidez de atuação, disponibilizando-se a inovar e a procurar novas estratégias/ recursos que se traduzem num maior potencial para a aquisição de aprendizagens por parte de todos os alunos. Em suma, o seu trabalho apelava a lógicas de trabalho colaborativo o que, por si só, convocava e implicava todos no processo.

## **Parte II- Componente Investigativa**

# Capítulo I- Enquadramento teórico concetual

## 1. O Ensino Básico

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito: Compreende três ciclos sequenciais: o 1º Ciclo referente ao 1º, 2º, 3º e 4º Anos; o 2º Ciclo abarca o 5º e 6º Anos e o 3º Ciclo: que inclui o 7º, 8º e 9º Anos, consubstanciando-se em nove anos de escolaridade, a etapa da escolaridade que visa concretizar o princípio democrático que enforma todo o sistema educativo (ME, 2004, p. 11).

Segundo a Direção Geral de Educação, o Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos, ancorando-se para o efeito em três grandes objetivos:

- 1) Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- 2) Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- 3) Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (ME, 2004, p. 14).

Ou seja, potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem a todos, massivamente, de maneira a contribuir para a formação de pessoas críticas, ativas e conscientes através de um conjunto, de objetivos gerais, estabelecidos na LBSE (1986) no que à escolaridade obrigatória diz respeito, conforme se sistematiza de seguida:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- k) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;
- l) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- m) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- n) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (ME, 2004, pp. 11-14).

Nestes pressupostos, e no que concerne ao 1º ciclo do ensino básico, há uma matriz orientadora que de seguida se apresenta:

**Figura 5 - Matriz do 1º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Ensino básico</b>	
<b>1.º ciclo</b>	
1.º e 2.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português .....	Mínimo de 7 horas.
Matemática. ....	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio .....	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a) .....	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b).....	1 hora.
Tempo a cumprir .....	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d).....	1 hora.
3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português .....	Mínimo de 7 horas.
Matemática. ....	Mínimo de 7 horas.
Inglês .....	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio .....	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a) .....	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b).....	1 hora.
Tempo a cumprir .....	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d).....	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º»

Fonte: <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>

## **1.1. O perfil do professor de ensino básico**

Pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. De acordo com o disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da referida Lei de Bases, o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

O perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico, plasmado no anexo II do diploma próprio, tem por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem enfatizando que:

- 1 - O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.
- 2 - No âmbito do desempenho referido no número anterior, o professor do 1.º ciclo:
  - a) Cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma;
  - b) Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;
  - c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
  - d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
  - e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;

- f) Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;
- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem;
- i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- j) Promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;
- l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predispõe para as aprendizagens. (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Atendendo ao enquadramento legal, para que o professor possa implementar o seu trabalho junto de um grupo, torna-se imperativo que conheça as suas características e especificidades, bem como o contexto social e familiar, indo ao encontro da aceção de Arends (2008) ao enfatizar que o espaço de sala é um local de interação, seja entre o professor e o aluno, os alunos entre si e ainda com os materiais ao seu dispor.

Nesta linha de pensamento, o papel do professor é crucial sendo, por isso necessário que tenha um perfil multifacetado que lhe permita, em peso e medida, instruir, facilitar, expor, avaliar, gerir, ou como sugere Formosinho (2009) que seja o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (Formosinho, 2009, citado por Costa, 2014, p.17)

Nesta linha, e com base no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o papel do professor patenteia-se em quatro dimensões:

- Dimensão profissional, social e ética: relacionado com a questão deontológica, sugerindo a impossibilidade de separar o ser humano do profissional. Esta dimensão relaciona a prática com as questões sociais, com o modo de ensinar e as questões éticas e cívicas inerentes à atividade;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: dimensão intrinsecamente ligada aos objetivos presentes no projeto curricular de turma. São exigidos os conhecimentos científicos e metodológicos, que visam a aprendizagem do aluno, cruzando-se os saberes próprios e a multidisciplinariedade que requer uma relação pedagógica entre diferentes profissionais;
- Dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade: sugerindo que para além da atividade profissional dentro do âmbito escolar, importa incluir na educação dos alunos a comunidade em que estão inseridos;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida: o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é um dever e deve visar uma constante atualização para um melhor ensino e acompanhamento das necessidades e exigências dos alunos.

## **2. A importância do jogo no processo de ensino e de aprendizagem**

Partindo da leitura, análise e interpretação de uma plêiade de autores que trabalham no âmbito das atividades lúdicas, aferimos a divergência e/ou dualidade de opiniões acerca da temática em apreço: umas são favoráveis e outras não tanto, ressaltando-se, todavia que “o jogo é mais velho do que a cultura” (Huizinga, 2003, p.17), justificando a aceção de Dias (2005, p.125), ao defender que “a atividade lúdica é a atividade própria da criança que é tão antiga quanto a própria infância.”

Ora, estes autores reforçam que os jogos sempre estiveram presentes na cultura dos diferentes povos, assim como sugerem que os jogos possuem imensas potencialidades, contribuindo no processo educativo e conseqüentemente no

desenvolvimento curricular, principalmente na concretização dos objetivos que são propostos pelos próprios programas. Deste modo, os jogos são extremamente interessantes do ponto de vista dos alunos e também de alguns professores visto que valorizam as pedagogias ativas colocando o aluno numa personagem ativa do seu próprio processo educativo, tratando-se, inevitavelmente, de um meio facilitador da aprendizagem.

Como já referido na primeira parte do trabalho, não é, portanto, através de uma forma passiva que se transmitem valores aos alunos, muito pelo contrário, torna-se crucial envolvê-los em situações concretas e reais onde eles próprios possam aplicar e desenvolver esses mesmos valores, pois só aí é possível a sua interiorização e assimilação. Assim, através do jogo, várias potencialidades podem ser desenvolvidas, entre elas, torna-se possível facultar a aplicação de determinados valores e atitudes, de modo a que os alunos se envolvam, e, por conseguinte, ganhem mais confiança em si próprios; desenvolvam o espírito de tolerância e cooperação; melhorem a sua capacidade de resolver problemas; desenvolvam a sua capacidade de escuta; de argumentação e de comunicação, levando-os consequentemente a chegarem a um consenso e a tomarem decisões (Lopes et al, 1990).

Para tal, caberá ao professor definir as estratégias de trabalho bem como a eventual utilização do jogo para aliviar e disciplinar o cérebro dos alunos. E atendendo o facto que ensinar jogando depende da imaginação e da inteligência de quem ensina, os professores poderão focar-se na motivação intrínseca do próprio jogo, uma vez que, vários autores, lhe reconhecem a capacidade de atrair e motivar a grande maioria dos alunos, que por sua vez, parecem sentir-se envolvidos em atividades mais motivantes, compreendendo, consequentemente, mais facilmente os assuntos em questão.

Pois tal como nos diz o Currículo Nacional do Currículo Básico (p.68), os jogos são encarados como:

um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica (...) 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 desenvolvimento pessoal e social.

Neste registo, e subscrivendo Chateau (1975, p.16)

“é pelo jogo que crescem a alma e a inteligência”, tornando-se muito mais fácil para os professores, a partir do momento que conhecem melhor os seus alunos,

definirem planos de ação mais concretos, adaptados às realidades, necessidades e suas especificidades (p. 136).

Até porque, como o próprio autor refere “o jogo dá origem a muitas atividades superiores, senão mesmo a todas elas: arte, ciência, trabalho, etc.” (p.136) e através da utilização dos jogos, os professores poderão, com uma maior facilidade, despertar nos alunos o interesse e estimulá-los à participação, transformando inevitavelmente este processo de ensino e aprendizagem muito mais significativo. Até porque o jogo, também é considerado um potenciador da socialização, visto que quando se joga, há a criação de uma maior possibilidade de estabelecer relações com os outros, pois segundo Ferran, Mariet & Porcher, (1979, p. 23), “uma criança que joga é uma criança que se socializa”.

E ao serem proporcionados aos alunos momentos que permitem um desenvolvimento da dimensão das aquisições básicas e intelectuais, está-se a desenvolver, através da ação do jogo, a capacidade inventiva e criativa assim com uma capacidade de compreensão de determinados conceitos por parte dos alunos. Conceitos estes, que são apreendidos de modo inteligente, refletindo-se numa origem investigativa, pois o aluno ao ser estimulado a pensar, está a fazer com que o seu pensamento se torne o meio da sua própria aprendizagem.

O jogo, tal como nos diz Dias (2005) é considerado uma ocupação séria da criança que a absorve e preenche, é, portanto, toda a ocupação sem qualquer outra finalidade que não seja a ocupação em si mesma. É, uma atividade fortuita e infinitamente flexível que nos brinda com uma oportunidade para ampliar e reorientar tanto a mente como o espírito. Cada jogo processa-se de acordo com certas regras que determinam o que “vale” ou não, dentro do mundo imaginário do jogo, o que auxilia no processo de integração social das crianças.

Felizmente, os jogos no processo de ensino e aprendizagem têm vindo a ganhar relevância nas escolas numa tentativa de trazerem a função lúdica para dentro da sala de aula, visto que estes propiciam o prazer e diversão, podendo assim representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo do aluno, assim como a função educativa uma vez que ensinam qualquer coisa que completa o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e na sua apreensão do mundo (Lopes et al, 1990).

Posto isto, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que visa estimular o raciocínio levando o aluno a enfrentar situações relacionadas com o seu quotidiano no sentido não só de auxiliar na estruturação do pensamento e do

raciocínio dedutivo, bem como auxiliar também na aquisição de atitudes. Comungando esta ideia, torna-se crucial que o professor perceba que nem sempre a resolução de exercícios desenvolve a capacidade de autonomia no aluno.

Deste modo, é importante frisar que os jogos envolvem regras e interação social com o intuito de fazer com que o aluno deixe de ser passivo e desenvolva a sua autonomia. Para que tal aconteça, o professor deve ser um elemento mediador entre os alunos e o conhecimento, por via da ação do jogo. Este não deve se isolar do processo, mas sim ser elemento integrante, tanto como observador juiz e organizador, bem como questionador, enriquecendo desta forma o jogo, evitando sempre interferir no seu desenrolar (Lopes et al, 1990).

A intervenção do professor deverá centrar-se na organização e gestão de recursos, em que o seu papel não é fornecer informações ou sugerir pistas, pois os alunos deverão chegar por si às conclusões, mas sim, de levantar questões que possam contribuir para esclarecer alguma ideia, orientar os alunos no sentido da reflexão, na compreensão dos seus próprios erros, bem como ajudá-los a avaliar os resultados (Lopes et al, 1990).

Todavia, na senda deste autor, nem sempre é fácil introduzir um jogo numa sala de aula, pois ainda existem várias controvérsias e resistências, relativamente às suas potencialidades. Até mesmo por parte de alguns autores, que consideram que o jogo é utilizado por aqueles que não são bons professores, estando, portanto, ao seu serviço como um escape à sua má formação. No entanto, para o desenvolvimento e crescimento de uma escola proativa, outros autores fomentam a importância do mesmo ao nível pedagógico, evidenciando, assim a diferença deste perante um simples passatempo. A este propósito, Ponte (1986) refere que uma forma de diferenciar um jogo de um simples passatempo é através da existência de objetivos, os quais constituem a base da inserção do jogo na sala de aula. E neste alinhamento, também Rocha (1993) corrobora esta ideia ao apresentar que este é uma forma de desenvolvimento e aprendizagem, constituindo-se principalmente como uma parte integrante da autoeducação, afirmando inclusive que deveriam ser os sistemas educativos a olhar o jogo como componente da educação e do desenvolvimento da criança.

Na linha deste pensamento, encontramos-nos perante a necessidade de respeitar as diferenças e vontades individuais, sendo papel do professor mobilizar múltiplas estratégias capazes de proporcionar aprendizagens e, concomitantemente um enorme prazer aos alunos, reconhecendo-lhes as suas conceções, enquanto sujeitos envolvidos

neste processo de ensino e aprendizagem, aplicando-lhes o jogo, partindo do princípio que: “o trabalho da criança é a brincadeira, e que as crianças aprendem mais- do ponto de vista intelectual, social e afetivo - através do jogo, do que permanecendo sentadas, sozinhas a preencher fichas de trabalho” tal como nos diz Wassermann (1994, p. 35).

Perante o exposto, surge um repensar da oposição trabalho *versus* jogo, visando extrapolar a tradicional dissociação entre ambos. Segundo Teixeira (2011), o jogo não será oposição ao trabalho escolar, porém, há que instaurar uma dinâmica de complementaridade entre eles, a fim de que o seu uso exagerado não o leve a transformar-se numa simples banalidade. Ora, se o jogo tiver intencionalidade pedagógica, ao colocar os alunos em ação, irá permitir, que de uma forma prazenteira, se abra o caminho para o trabalho escolar mais árduo.

Balizados nestes princípios, vários autores, consideram que numa sala de aula, quando se joga também se trabalha, desde que o jogo seja educativo e contribua para o desenvolvimento das capacidades, atitudes, valores e conhecimentos dos alunos, tal como temos vindo a referir e como é possível verificar através da afirmação de Brougère (1998) que nos diz que o jogo educativo: “é o que responderá mais exatamente à ideia que dele se pode fazer após esta definição: agir, aprender, educar-se sem o saber através de exercícios que recreiam, preparando o esforço do trabalho propriamente dito” (p. 122).

A aplicação do jogo, em particular na aula de matemática, permite que os alunos possam brincar, explorar e fazer descobertas, desenvolver o sentido da abstração, assim como a imaginação e o raciocínio, permitindo ainda discutir e comunicar as suas decisões, contribuindo, de grosso modo, para uma melhoria significativa dos resultados na aprendizagem. E visto que se trata de um recurso pedagógico, meramente metodológico, torna-se crucial multiplicar a sua utilização, pois jogar, para além de ser sempre mais divertido que estudar ou desenvolver outra atividade escolar, detém ainda por acréscimo qualidades pedagógicas, que mobilizam os alunos a elevados níveis de interesse e motivação.

Ora, numa escola entendida como sociedade, segundo Almeida (1974), baseando-se em Pestalozzi, o jogo torna-se, inevitavelmente, um fator enriquecedor do senso, da responsabilidade e fortificador das normas de cooperação, conduzindo os alunos à atividade, à autoexpressão, à socialização e a todas as vantagens que advém através deste método lúdico.

A generalidade dos autores que tem refletido sobre este recurso, considera que se trata de um material lúdico e pedagógico, facilitador da aprendizagem, que permite abordar mais concretamente conceitos e ideias, muitas das vezes até de natureza abstrata, nomeadamente na área da Matemática, quando se recorre a material de suporte concreto. Como nos diz Cortesão (1995, p.44) “para que a área de Matemática seja encarada pela criança como algo natural e interessante, é fundamental que lhe sejam proporcionadas situações que contemplem o seu gosto pela atividade lúdica e através das quais as aprendizagens sejam sentidas como significativas”. Nesta perspetiva, também Wassermann (1994) é defensora da mesma opinião: “a aprendizagem dos conceitos matemáticos é feita com muito maior sucesso através da manipulação dos materiais e de experiência prática na sala de aula” (p. 167).

Valorizando o ensino por descoberta e a construção do conhecimento, é evidente que, torna-se muito mais interessante que a criança compreenda, por exemplo, as operações matemáticas do que memorize os procedimentos de cálculo. O jogo torna-se, por isso, importante ao contribuir para esta aprendizagem de conteúdos associada a contextos concretos e reais, o que lhe permite aprender de uma forma contrária à memorização e posteriormente a compreensão e assimilação desses mesmos conteúdos será facilitada.

Sintetizando, numa reorganização curricular que valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, a formação cívica, o “aprender a aprender”, bem como a formação integral do aluno, o jogo deve surgir, como um extraordinário auxiliar a essa formação através das atividades lúdicas. Sobretudo, porque corroboramos Alves (1987) ao considerar que “o lúdico se baseia na atualidade, ocupa-se do aqui e do agora, não prepara para o futuro inexistente. Sendo o hoje a semente de qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente” (p.22) e concomitantemente “uma criança que não sabe jogar é um «pequeno velho», será um adulto que não sabe pensar (...)” como nos sugere Chateau (1973, p.16).

## **Capítulo II- Enquadramento contextual e metodológico**

### **1. O caminho**

Investigar é sempre um desafio. Investigar em Educação, num contexto prático, reveste-se de desafios, ainda maiores, dado o carácter do campo, no qual se quer investigar, dada a diversidade de perspetivas disciplinares que se podem convocar.

Não obstante, estamos certos de que importa entender a Educação numa perspetiva holística e abrangente, extravasando as fronteiras dos espaços formalizados de ensino aprendizagem para se confundir, numa perspetiva antropocêntrica (Ambrósio, 2001), com a própria construção da pessoa que a protagoniza (Coutinho, 2006), por forma a podermos abarcar fenómenos e processos que ocorrem dentro e fora dos sistemas educativos.

Neste caso particular, a investigação integra-se no processo de profissionalização de professores, enquadrando-se no âmbito da PES, impondo-se, por conseguinte, a necessidade de delimitar o objeto a investigar.

A transparência e a objetividade da pesquisa devem ser as bases do método utilizado para a investigação do problema. E porque não existe ciência sem método, e nem o método sozinho é capaz de produzir ciência, torna-se imperativo capturar e analisar a realidade a fim de se atingir os objetivos. Isto é, partir do problema inicial, pesquisar e, comprovar através da recolha de dados a análise às nossas indagações.

#### **1.1. Objeto de Estudo**

Entre as várias questões emergentes, no decorrer das nossas práticas pedagógicas, uma inquietação ganha relevo quando corroboramos Pessanha (2001) ao referir que “brincar só raramente é aceite nas salas de aula e, sobretudo a partir do ensino básico, é frequente ouvir o adulto comentar «na aula trabalha-se, brincar é lá fora»” (p. 53), justificando-se, em nosso entender, trazer à colação esta temática à investigação. Referimo-nos em concreto ao papel dos jogos nos processos de ensino aprendizagem, pois embora existam diferentes opiniões/teorias acerca do lúdico e do jogo, o que se confirma é que não existe “nenhuma atividade tão tipicamente infantil quanto esta” (Dias, 2005, p. 122), pois qualquer criança joga, independentemente da cultura envolvente.

Nestes pressupostos, pesou ainda na escolha do tema, consideramos as atividades lúdicas como uma mais-valia na aprendizagem e motivação dos estudantes, podendo contribuir, por conseguinte, para a aquisição de conhecimentos, pois como sugerem Dallabona & Mendes (2004, p.107), “é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas” e neste sentido tomamos como objeto de estudo o lúdico como instrumento pedagógico nos processos de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **1.2. Objetivos do Estudo**

Assumindo que as exigências do ensino implicam que os alunos permaneçam muitas horas na sala de aula, local onde escrevem, escutam, refletem, interagem com os seus colegas e aprendem, torna-se crucial melhorar e transformar a sala de aula num ambiente de conforto e bem-estar, contribuindo para uma maior interação por parte dos alunos e onde se torne muito mais agradável trabalhar.

Assim delineamos o seguinte objetivo geral:

1. Aferir o papel do lúdico no processo de aprendizagem dos alunos do 1.º CEB.

E no sentido da concretização deste objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Trabalhar a matemática através de atividades lúdicas;
2. Trabalhar o português através de atividades lúdicas;
3. Compreender como é que as crianças acolhem as atividades lúdicas;
4. Aferir as aprendizagens potenciadas pela realização das atividades lúdicas;
5. Perceber o papel do professor na promoção de atividades lúdicas.

## 2. Contexto

Para se poder intervir e, eventualmente transformar é imperativo conhecer as características do contexto. Esta premissa tem, ainda razão de ser quando nos referimos à intervenção de um professor/investigador. Segundo Estrela (2002) é um lugar físico que se destina à transmissão de conhecimento de origem cultural que favorece a relação pedagógica. É assim um trabalho individual de cada profissional de educação, conhecer o espaço em que está inserido de modo a apropriar-se dele e, conseqüentemente maximizar a sua intervenção.

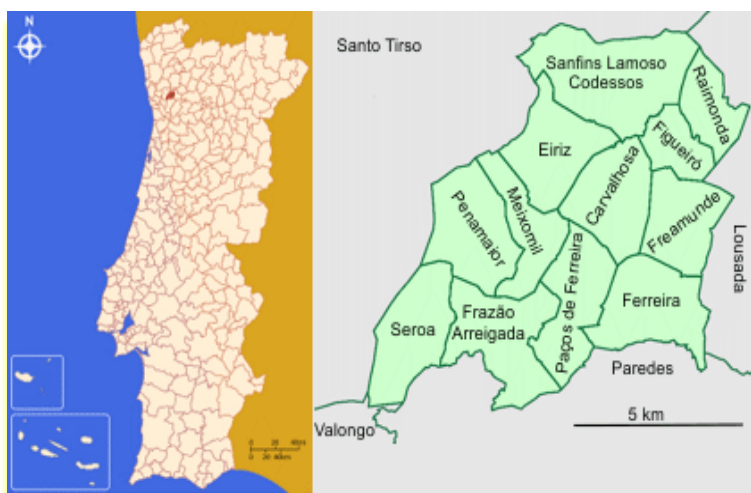
### 2.1. A Instituição

A investigação decorreu na cidade de Freamunde, concelho de Paços de Ferreira.

Resultado da reorganização administrativa do território ocorrida em 2012, o concelho de Paços de Ferreira, que era constituído por 16 freguesias, passou a ser constituído por apenas 12: Carvalhosa, Ferreira, Frazão-Arreigada, Sanfins-Lamoso-Codessos, Paços de Ferreira, Figueiró, Freamunde, Eiriz, Meixomil, Penamaior, Raimonda e Seroa. O agrupamento tem como área de influência as freguesias de Freamunde, Raimonda e

Figueiró em todos os níveis de ensino. No entanto, o agrupamento de escolas abrange também as freguesias de Eiriz e Sanfins-Lamoso-Codessos apenas no que ao Ensino Secundário diz respeito. O agrupamento tem sede em Freamunde freguesia do

**Figura 6** - Localização geográfica da instituição



Fonte: <https://images.app.goo.gl/hy7R7429REf6qauT6>

concelho de Paços de Ferreira, situado no distrito do Porto, 25 km a nordeste da capital de distrito. Este concelho confronta-se a Norte e a Este com o concelho de Santo Tirso, a Sul com os de Valongo e Paredes e a Oeste com o de Lousada (mapas das figuras 7 e 8) (Santos & Santos, 2019).

**Figura 7 - Localização de Paços de Ferreira**



Fonte: Santos & Santos (2019)

**Figura 8 - Localização do Agrupamento**



Fonte: Santos & Santos (2019)

Em 2001 o concelho de Paços de Ferreira apresentava uma densidade populacional de 740 habitantes/km<sup>2</sup>. Em conformidade com os Censos de 2011, este valor cifra-se agora nos 793 habitantes/km<sup>2</sup>. Com apenas 71 km<sup>2</sup>, é o menos extenso de entre os 11 concelhos que integram a Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa, sendo, no entanto, o terceiro, em número de habitantes, o que apresenta maior densidade populacional.

No que concerne à distribuição da população pelas freguesias, constata-se que a freguesia de Freamunde, é a que maior concentração populacional apresenta (Santos & Santos, 2019).

Freamunde é, portanto, a terra mais populosa e das maiores, em área geográfica, do concelho de Paços de Ferreira, um dos mais periféricos do distrito do Porto. Esta terra adotou como lema e como *modus vivendi* “terra de cultura, trabalho e paz” e faz jus a isso mesmo no seu dia-a-dia quotidiano. Possui uma rede viária em fraco estado e uma rede de transportes que a liga aos centros mais importantes de toda a região, embora, lamentavelmente, os horários praticados não se coadunem com o ritmo diário dos tempos atuais. As suas antigas escolas do 1º ciclo, todas denominadas de Rua do Comércio 1, 2, 3, herdaram o nome da rua que, foi, sem sombra de dúvidas, o principal e primordial ponto de referência e foco de crescimento desta bela terra, pois, ainda é por ela que, hoje, se faz a ligação à sede do concelho e do distrito, trânsito esse, intensificado com o afluxo do movimento das gentes dos concelhos vizinhos de Lousada e Felgueiras, em direção aos mesmos destinos. Esta terra é densamente povoada, contribuindo, para

isso, um número, cada vez maior, de pessoas oriundas de outras localidades, o que é, sem sombra de dúvida, reflexo do seu desenvolvimento económico, originando um lógico e consequente surto imobiliário; surgem, nos mais diversos pontos, blocos habitacionais, mais ou menos luxuosos, que se juntam aos pioneiros e pouco cuidados Bairros sociais do Outeiro, emparelhados por luxuosas e bonitas vivendas com bem tratados jardins daqueles mais favorecidos economicamente (Taipa, 2020).

Esta terra está recheada de inúmeros valores humanos capazes de envolverem a população num dinamismo cultural ao nível das artes, letras e associativismo (Associação de artes e letras, associações de jovens, de socorros mútuos, grupo teatral, banda de música (respetiva escola), Casa da Cultura, Centro de convívio para a terceira idade, Bombeiros, clube de futebol (com complexo desportivo), diversas associações e clubes recreativos, rancho folclórico e agrupamentos musicais.

Esta cidade caracteriza-se, na região, pela alegria, vontade de viver e bairrismo das suas gentes, facilmente comprovado pelas inúmeras festas e romarias que realizam ao longo de todo o ano assumindo destaque as festas da cidade, em julho, e a feira dos Capões (S. Luzia) que se realiza a 13 de dezembro e bastante conhecida aquém e além-fronteiras. Freamunde possui ainda um Centro de Saúde moderno e bem apetrechado, bem no centro da cidade (Taipa, 2020).

Todo este movimento cultural está, intimamente, ligado a uma industrialização dominante, tendo por base a metalomecânica, têxtil e principalmente a do mobiliário, que emerge de todos os cantos desta freguesia.

O comércio, setor tradicionalmente de difícil implantação, tem vindo, ultimamente e finalmente, a ganhar o destaque que os tempos modernos lhe reservam, bem por ação da indústria ligada ao móvel.

O setor primário tem vindo a extinguir-se, rapidamente, não se notando, atualmente, qual o produto tradicional, nem onde e como se encontram as explorações agrícolas, excetuando alguns quintais, poucos, junto às casas e um ou outro campo que teima em não se entregar à “fome imobiliária” (Taipa, 2020).

## 2.2. A sala

A sala que me acolheu, foi bastante calorosa na receção, mesmo quando deixamos o E@D e passamos para o regime de trabalho presencial. Pois, nada substitui a proximidade, o calor humano, e quando deixámos os ecrãs dos computadores, as “janelinhas”, e voltamos ao modelo de ensino presencial, pude experienciar tudo isso, embora também se cruzaram alguns olhares mais tímidos e reticentes, mas que depressa me deixaram sentir, literalmente, em casa.

Fiquei maravilhada com tamanha hospitalidade, e com a afabilidade tanto dos alunos como da professora, que faziam notar uma ligação indescritível, baseada claramente em vínculos de afeto, amizade e entreatajuda, deixando-me pertencer, aquele seu espaço, como se meu também se tratasse.

Àquela sala, também eu trouxe alegria e cor, deixando nas paredes algumas das minhas marcas, resultantes de atividades por mim planeadas e que me deixam um misto de nostalgia, mergulhado em inolvidáveis e eternas memórias, de efetivas aprendizagens conjuntas.

Fisicamente a sala era um espaço arejado, com boa iluminação e muito bem apetrechado, no que aos equipamentos de apoio diz respeito. Ao nível da disposição das mesas de trabalho, eram dispostas de forma alinhada e individualmente, como se pode aferir na imagem seguinte:

**Imagem 6** - Disposição da sala de aula



Fonte: Elaboração própria

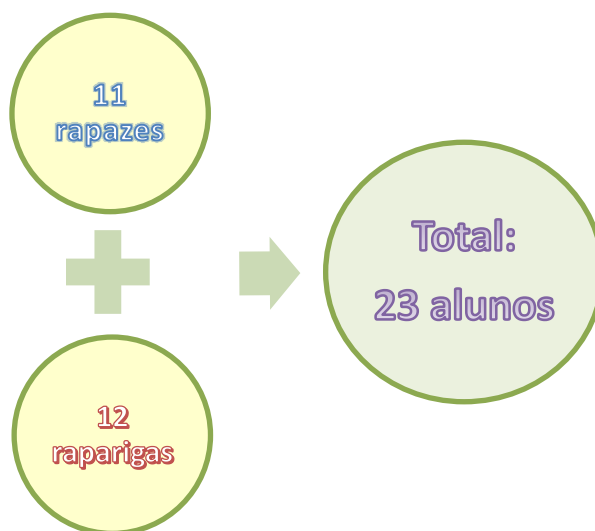
Não obstante esta disposição, as mesas poderão ser movidas e fazer a sala adquirir uma nova organização do espaço, desde que assim seja entendimento do professor.

E dado que o educador tem o direito de intervir e o dever de nunca desistir, tem assim o papel de conduzir os seus alunos no processo de ensino aprendizagem, uma vez que possui o saber, instrumentos e os meios necessários para uma intervenção autorizada e qualificada. Assim, não podendo este, de modo nenhum, abdicar de intervir em favor de sucesso das aprendizagens dos educandos, o educador deverá ter sempre presente que está diante de projetos de vida que estão em construção, pois os educandos não são coisas e muito menos obras suas, mas sim pessoas livres e únicas. Ora, é este o segredo da verdadeira arte pedagógica que consiste em atuar, de modo que os educandos sejam capazes de se tornarem verdadeiros autores e criadores de seu próprio destino.

### 2.3. O Grupo

O grupo com o qual se teve a possibilidade de trabalhar, em PES IV, a turma B do 3.º ano, era constituído por 23 alunos, conforme se sistematiza na figura seguinte:

**Figura 9** - Distribuição dos alunos por género



Fonte: Elaboração própria

O grupo era bastante homogéneo, no entanto, havia um grupo de quatro alunos com ritmos e conteúdos de trabalho diferentes, que ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018,

dois deles usufruíam de medidas universais e os outros dois de medidas seletivas, para além do apoio educativo que também beneficiavam. Mantivemos o critério ético de anonimato e confidencialidade de todos os dados (Lima, 2008), podemos, todavia, confirmar que as idades predominantes são os 8 anos de idade.

Realçamos que, para concretizar esta investigação, foi pedida autorização à instituição de acolhimento e, igualmente aos encarregados de educação de todas as crianças, tendo-os informados acerca do objetivo da investigação, de modo a garantir o critério ético de consentimento informado (Lima, 2008) e mantendo o anonimato dos participantes.

### **3. Recolha de dados**

Qualquer investigação deve constituir-se por múltiplos procedimentos de recolha de dados que, por sua vez permitam uma análise diferenciada, mas complementar que, em conjunto, potenciem acrescentar informação sobre a questão investigada, sobre as inquietações emergentes, assim como concorrem para a concretização dos objetivos propostos.

Consequentemente, as diferentes técnicas de recolha e tratamento da informação utilizadas são alvo de análise, de questionamento e de reflexão, pois como concetualiza Aires (2011, p.13) “a investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação” (p. 13) que, ulteriormente nos permitem cruzar os diferentes dados recolhidos.

#### **3.1. Observação participante**

O processo de recolha de dados privilegiou as técnicas de observação participante e de análise documental incidindo nas notas de campo realizadas durante todo o estágio. A observação teve um papel preponderante, pois num estudo de natureza qualitativa, o observador adequa grande parte do tempo a observar o fenómeno em estudo, levando o investigador a interagir com os elementos do grupo, fazendo de si um observador participante, que se for membro integrante do grupo tem uma atividade de participação no fenómeno em estudo (Coutinho, 2006), podendo aceder e recolher informação que de outra forma não seria possível.

Ressalva-se que, aquando do início deste estágio encontrávamo-nos em período de confinamento devido ao aumento exponencial de números de casos de infetados por

COVID-19 e neste contexto, a observação teve um papel, ainda mais relevante, pois a partir desta pude orientar a prática, sustentada em diálogos informais e no registo das notas de campo, registando-se assim regularmente e de forma sistematizada os dados recolhidos de questões emergentes da observação e intervenção no contexto educativo, ainda que virtualmente.

Fui desenvolvendo uma metodologia de observação participante e uma constante participação ativa de apoio à professora cooperante desde a partilha da tela, de modo a facilitar a visualização dos alunos, assim como escrever no *Word* a fim de que os alunos pudessem acompanhar e reescrever no caderno (à exceção de quando a professora cooperante utilizava o seu quadro branco, mas como nem sempre era funcional pois teria de o ajustar frequentemente, encontrámos esta solução mais facilitadora para este processo). Para além disto, pude também gerir a participação dos alunos, quando estes levantavam a mão para participarem, pois a professora cooperante ao partilhar a sua tela, deixava de ter esta perceção, assim como quando por algum motivo ocorria algum problema no som partilhado, ou com o microfone e deixávamos de ouvir a professora cooperante, ou ainda quando a ligação da *internet* estava fraca, de imediato informava, sendo algumas vezes necessário sair e voltar a entrar na reunião (desvantagens das tecnologias).

### **3.2. As tarefas/atividades desenvolvidas**

As atividades desenvolvidas foram de crucial relevo para se poder recolher dados nesta investigação, pois através da operacionalização das atividades pudemos concomitantemente operacionalizar os objetivos previamente delineados.

Toda a recolha de dados teve por base o trabalho feito, através das práticas pedagógicas ocorridas no decorrer das aulas (a distância e presencialmente), onde as crianças passavam o tempo, na medida em que, por força do confinamento, estavam privadas dos recreios com os colegas.

**Primeira atividade: “Adjetivando”** - foi realizada na primeira semana de estágio (15 a 19 de fevereiro), coincidiu com a semana do Carnaval, e uma vez que o governo, não decretou pausa neste período, a professora na segunda-feira, véspera do Carnaval, informou os alunos que poderiam vir fantasiados para a aula de terça-feira, e embora a matéria continuasse a ser abordada, iríamos relacionar a mesma com o Carnaval. Os alunos adoraram a ideia, e foi uma excelente estratégia para cativá-los e fazê-los “esquecer” ainda que por breves momentos do confinamento a que nos encontrávamos obrigados. E no final do primeiro dia de estágio, na reunião com a professora cooperante, em que dialogamos e partilhamos reflexões/observações após o término das aulas, a professora expôs a sua ideia para o dia seguinte, e aí surgiu de imediato uma ideia, da minha parte, a fim de trabalhar em colaboração com a professora Marta articulando os conteúdos abordados. E uma vez que na disciplina de Português, tínhamos explorado os adjetivos nessa mesma segunda-feira, sugeri darmos continuidade com um poema por mim elaborado (apêndice A) fazendo referência a uma bruxa, que foi uma convidada especial neste dia de Carnaval, pois

### Imagem 7 - Poema

#### A Bruxa

No dia de carnaval,  
de bruxa gosto de me disfarçar,  
visto-me toda de preto,  
mas não pretendo assustar.

Sou uma bruxa boa,  
já sou um pouco velhinha,  
tenho um nariz muito grande,  
mas sou muito meiguinha.

Tenho o cabelo branco,  
mas ando sempre de chapéu,  
ele é tão pontiagudo,  
que quase chega ao céu.

Gosto muito de fazer novos amigos,  
e sou muito bem-comportada,  
nunca me meto em sarilhos,  
e por todos sou bastante acarinhada.

Agora que já sabem um pouco mais de mim,  
não levem a mal, mas vou ter de me ausentar,  
vou aproveitar o resto do dia,

Ah, mas esperem, sou um pouco distraída,  
pois já me ia embora sem dizer como me chamo,  
sou uma bruxa alegre e divertida,  
sou a bruxa Elvira, que todos amam.

Mas não fiquem tristes,  
de vocês não me vou esquecer,  
vou deixar-vos aqui uma canção de carnaval,  
para se puderem divertir e aprender.

É uma canção bem animada,  
pois fala de palhaços,  
espero que se divirtam muito,  
muitos beijinhos e abraços.

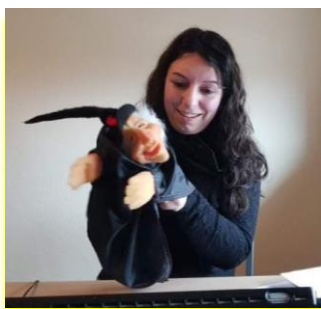
Susana Nogueira

Fonte: Elaboração própria

apareceu sobre forma de fantoche, levando serpentinas e apresentando-se aos alunos através do poema (imagem 8).

Os alunos gostaram muito e após a apresentação da “bruxa Elvira”, partilhei a tela e os alunos após lerem o poema tiveram de identificar os adjetivos que caracterizavam esta personagem. Tentei, portanto, recriar uma dramatização e de forma lúdica abordar os adjetivos relacionando com este dia temático de Carnaval.



**Imagem 8** - Trabalho colaborativo com a professora cooperante



Fonte: Elaboração própria

**Segunda atividade: “Robô inteligente”** - Esta foi realizada na semana de estágio de 1 a 5 de março, e nesta, acabo por intervir pela primeira vez, passando a fazer parte, (a minha intervenção semanal) da agenda semanal (figura 10). Esta ingressão faz-me assumir uma responsabilidade ainda mais acrescida, sentindo-me transitar de uma observação para uma observação efetivamente ativa/ participante, envolvendo-me por completo neste processo tão importante que é o ensino escolar.

**Figura 10** - Agenda semanal

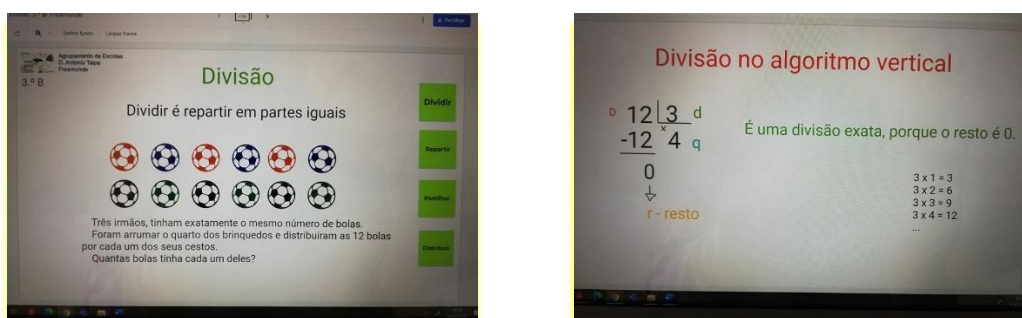
 REPÚBLICA PORTUGUESA Agrupamento de Escolas D. António Taipa- Freamunde (Código 150789) Praceta da Escola Secundária, 21 – 4590-314 FREAMUNDE			
Dia	Disciplina	Tarefa a realizar	Método de devolução da tarefa
2 Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática ( 50min. + 50min.)</li> <li>• Trabalho autónomo de Matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão (Aula de responsabilidade da profª Estagiária)</li> <li>▶ Visualização de um vídeo sobre a divisão;</li> <li>▶ Jogo: Divisão Divertida.</li> <li>▶ Ficha do livro de fichas página 33.</li> <li>▶  link.html</li> </ul>	Via: email, whatsapp ou messenger

Fonte: Pereira (2020)

A ansiedade era alguma, contudo apesar de ter experimentado no fim de semana passado com a professora titular, que esteve sempre disponível, (estando tudo operacional), surgiram posteriormente alguns contratemplos, nomeadamente o facto de não conseguir partilhar a tela, visto que os responsáveis pela conta tiveram de intervir para modificarem as configurações, resolvendo o controlo da ativação do microfone dos alunos e o acesso que estes tinham ao microfone dos restantes amigos, fez com que me retirassem de utilizador/organizador, acabando por não ter acesso a partilhar conteúdos. Assim, foi necessário entrar numa sala nova e convidar um aluno de cada vez, o que implicou algum tempo em torno da tarefa. Escusado será dizer que os alunos ficaram um pouco impacientes naquele compasso de espera até que todos os outros entrassem na sala, mas após ter entrado o último, iniciamos de imediato a primeira e tão aguardada aula de Matemática (apêndice B).

Utilizamos instrumentos que em nosso entender melhor puderam acatar a concentração dos alunos, numa tentativa de os motivar e consequentemente tornar as aulas mais cativantes e interativas. E tal como a professora titular foi recorrendo em algumas aulas a vídeos, também decidi iniciar esta minha intervenção com um vídeo explicando o algoritmo da divisão, passando posteriormente para a resolução de exercícios através do *Jamboard* para que os alunos conseguissem acompanhar de melhor forma os problemas, transcrevendo a resolução dos mesmos posteriormente para o caderno, como se demonstra na imagem seguinte:

**Imagem 9** - Resolução de exercícios recorrendo ao Jamboard



Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à resolução de problemas, esta é considerada essencialmente a atividade mais importante para a matemática, pois é o caminho da criatividade e do raciocínio, que temos de percorrer obrigatoriamente na direção do desenvolvimento do pensamento lógico e matemático. É, portanto, o processo de identificar e utilizar os

conhecimentos disponíveis para formular e adaptar estratégias em direção a uma nova situação (Bravo, 2010; Palhares, 2004).

Assim, uma vez que a grande finalidade da matemática escolar visa desenvolver nos alunos capacidades para utilizar a matemática eficazmente no seu quotidiano, a resolução de problemas acaba por oferecer uma oportunidade única de mostrar a relevância da matemática na vida diária dos alunos, mesmo apesar de toda a dificuldade existencial em resolver problemas. Porém, sem a capacidade de resolver problemas, a utilidade e o poder das ideias, conhecimentos e capacidades matemáticas ficarão seriamente limitados. Por esta razão, a resolução de problemas acaba por se tornar um meio para aprender novas ideias e capacidades matemáticas. Daí a necessidade do ensino da matemática se centrar na abordagem de problemas bem selecionados de modo a conduzir ao envolvimento dos alunos. Pois os bons problemas, podem proporcionar a exploração de conceitos matemáticos importantes e reforçar a necessidade de compreender e utilizar várias estratégias, propriedades e relações matemáticas. No entanto, primordialmente é necessário resolver muitos problemas, pois tal como refere Pólya (1978), segundo Palhares (2004), aprende-se a resolver problemas resolvendo problemas.

Ora, resolver problemas faz parte da natureza humana, e ao longo da história, matemáticos, psicólogos, filósofos e educadores têm reconhecido a extrema importância da resolução de problemas e da existência de diferenças individuais no que diz respeito à capacidade de obter uma solução.

Deste modo, a resolução de problemas constitui em matemática, um contexto universal de aprendizagem, o que implica que deve estar sempre presente, associada ao raciocínio e à comunicação, e integrada obviamente nos diversos tipos de atividades.

Por conseguinte podemos sintetizar que a resolução de problemas não é somente utilitária mas essencialmente formativa, visto que, para além de nos ajudar a resolver os problemas do quotidiano, permite essencialmente desenvolver processos e capacidades de pensamento que são o que de mais importante a matemática escolar pode desenvolver num indivíduo, pois estas atividades complexas de pensamento estão presentes quando alguém é chamado a analisar, interpretar, escolher ou criticar, tanto num contexto educativo como no quotidiano (Palhares, 2004).

O termo “problema” é associado à aplicação de operações, e esta consideração não consegue mais do que diminuir consideravelmente o significado autêntico do conceito. Deste modo, um problema não é uma operação desafiante, mas sim um desafio

com possibilidades intelectuais de ação. Os desafios propostos devem despertar o interesse dos alunos pela procura de resposta sem gerar insatisfações.

Torna-se, portanto, extremamente importante acompanhar a resolução de problemas com materiais manipulativos e recurso ao meio envolvente, pois é uma atividade fundamental para aplicar corretamente as relações descobertas e descobrir outras que permitam alargar o conhecimento. Trata-se fundamentalmente de adquirir hábitos de pensamento, planificar as suas ações, fazer contrastar as ideias, raciocinar, desenvolver a capacidade criativa, observar ações e imaginar situações (Bravo, 2010).

Entendemos, portanto, que a resolução de problemas pode ser encarada segundo três perspetivas, como:

**Processo-** quando se pretende dotar os alunos com estratégias de resolução transformando-os solucionadores cada vez mais aptos de problemas;

**Finalidade-** quando se tenta atender aos aspetos matemáticos, tal como explorar, investigar, questionar, descobrir e utilizar raciocínios plausíveis;

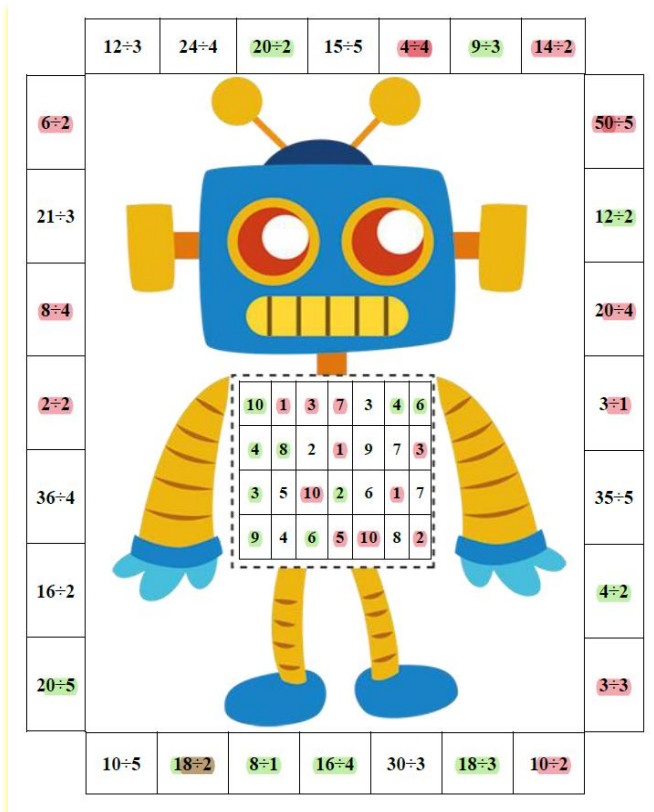
**Método de ensino-** quando se introduz conceitos envolvendo descoberta e exploração de acordo com as finalidades do ensino da matemática no que diz respeito a factos e procedimentos matemáticos.

Dando continuidade ao tema, foi criado o jogo: **“Robô inteligente”**, (apêndice B), para que todos os alunos pudessem efetivar cálculos matemáticos, nomeadamente a divisão, conteúdo este trabalhado nesta aula.

Os alunos ficaram bastante entusiasmados com a atividade lúdica, passando de seguida a explicar como se iria proceder à realização do jogo. Importa salientar que este jogo foi criado em formato PDF, para ser editável sem desconfigurar.

Inicialmente, a turma foi dividida

Imagem 10 - Jogo Robô inteligente



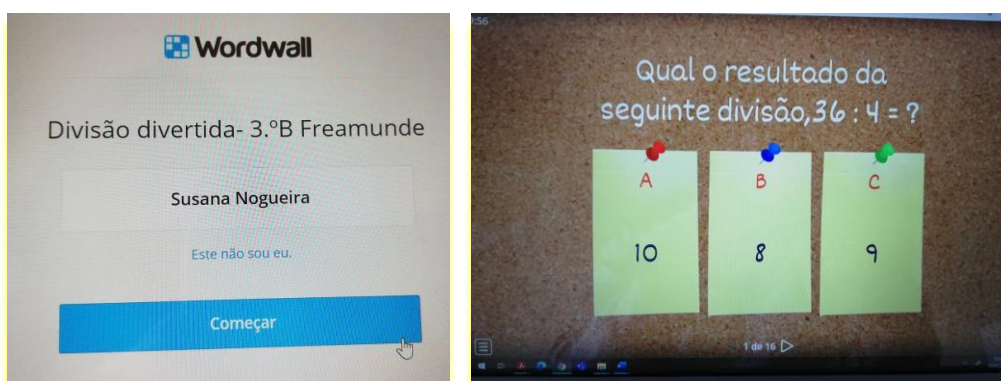
Fonte: Elaboração própria

em duas equipas, metade da turma pertencente à equipa da professora titular e os restantes alunos à minha equipa, atribuindo-se uma cor aleatoriamente para a identificação da mesma. Posteriormente, um aluno de uma das equipas escolheu uma operação da divisão, que se encontrava nas divisões à volta do robô inteligente (imagem 10). Este teria de resolver a operação e apresentar o resultado que se encontrava ao centro do robô. Após este realizar o cálculo, eu selecionava o resultado com a cor da equipa correspondente, assim como a operação já escolhida, e assim sucessivamente, alternando os participantes de cada equipa. Vencia assim a equipa que através dos resultados encontrados conseguisse primeiramente completar a coluna (vertical) ou a linha (horizontal).

A imagem anterior, apresenta o resultado após a conclusão do jogo, que deu a vitória à equipa verde, uma vez que completaram em primeiro lugar a coluna vertical.

Para trabalho de casa, foi ainda criado na aplicação *Wordwall*, uma atividade interativa em torno da divisão (imagem 11), a qual poderia ser reproduzida através de qualquer dispositivo desde que tivesse acesso à *internet* (telemóvel; tablet; computador).

**Imagem 11** - Tarefa de casa recorrendo ao Wordwall



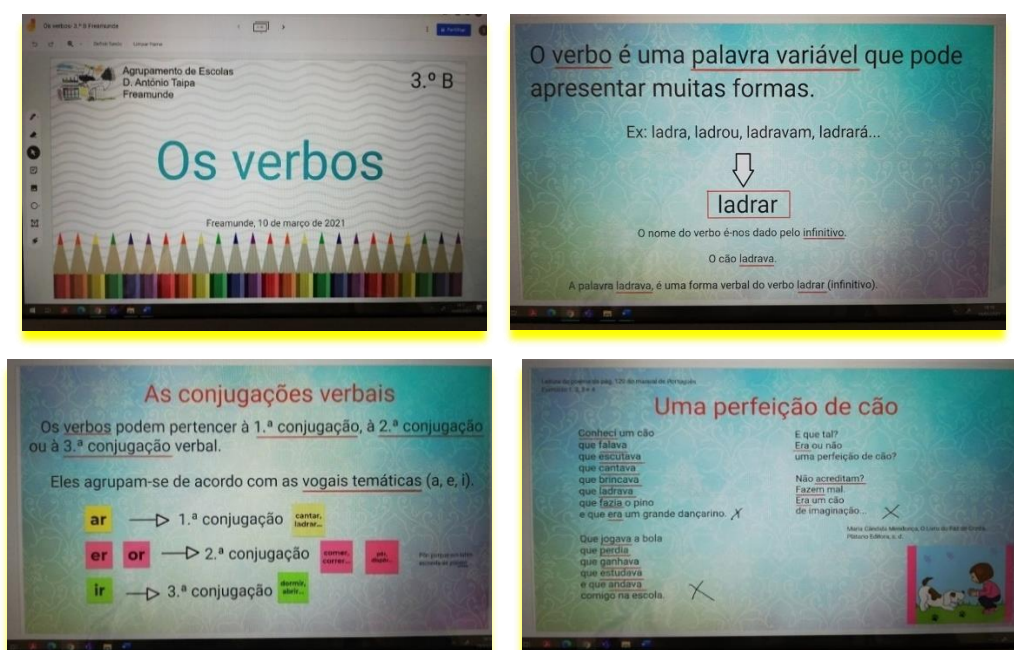
Fonte: Elaboração própria

No que respeita à referida atividade, só tive o retorno de que cinco alunos realizaram a tarefa, (assinalando numa tabela de registo-realização dos trabalhos de casa, os alunos que finalizaram o jogo) talvez porque os restantes não concluíram o jogo até ao fim, não respondendo a todas as questões, não ficando assim finalizado nem gravado o resultado do mesmo. Outros alunos comentaram que não conseguiram entrar com o *link* e o facto de ser uma novidade também pode ter sido uma das causas. Contudo, considero que o resultado já foi positivo, visto que se tratava de uma atividade lúdica cujo principal objetivo era que os alunos aprendessem de um modo mais “leve”, a “jogar”, transformando assim questões sobre a divisão num questionário interativo

semelhante a um jogo, deixando de “transpor uma educação tradicional” de pergunta-resposta, num processo de ensino e de aprendizagem através da função lúdica. Isto porque, os jogos propiciam o prazer e diversão, podendo assim representar consequentemente um desafio e provocar o pensamento reflexivo do aluno, uma vez que possuem uma função educativa e ensinam qualquer coisa que completa o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e na sua apreensão do mundo (Lopes et al, 1990). No entanto, na outra tarefa de casa, já houve uma participação maior, visto tratar-se de uma resolução mais tradicional/comum, (ficha do livro Matemática), obtendo a resolução por parte de dezasseis alunos.

**Terceira atividade: “Pipocando”** - Foi levada a cabo na quarta semana de estágio (8 a 10 de março), trabalhei em colaboração com a professora titular, partilhando o Word e escrevendo as respostas à medida que esta ia solidificando as respostas dadas pelos alunos, de modo que conseguisse visualizar os mesmos assim como a participação e compreensão dos exercícios. Assim, a maioria dos alunos podiam confirmar se não tinham erros e os restantes com mais dificuldade na escrita conseguiam acompanhar os conteúdos ainda que necessitassem de um tempo mais alargado para transcreverem a resolução dos exercícios para o caderno. Ainda nesta semana, tive a minha segunda intervenção, desta vez na disciplina de Português trabalhando os verbos (apêndice C), iniciando com a partilha do conteúdo através do *Jamboard* (imagem 12).

**Imagem 12** - Partilha de conteúdo através do Jamboard



Fonte: Elaboração própria

Esta ferramenta foi bastante útil e de fácil utilização, para além disso o facto de ser editável, foi possível sublinhar ou inserirmos em tempo real o que pretendíamos acrescentar, ficando automaticamente gravado. Na última foto, podemos verificar a transcrição do poema: “Uma perfeição de cão” de Maria Cândida Mendonça, que consta no manual dos alunos, mas para que pudessem acompanhar as pausas da leitura considerei pertinente incluir no *Jamboard*, assim assinalai à frente do verso pretendido onde os alunos teriam de parar a leitura, continuando a ler o aluno seguinte. Para além disso, foi possível identificar em conjunto os verbos do poema, ficando os mesmos assinalados para uma melhor identificação e sinalização dos mesmos no manual pelos alunos.

Na realidade muitos professores têm conhecimento da importância da leitura da poesia durante o desenvolvimento escolar e humano dos alunos, porém continuam a tratar a poesia de forma equivocada e superficial em vez de assumirem o seu papel de incentivar o trabalho deste género literário (Silva, s.d.).

No seguimento da aula, surgiu a atividade “pipocando”, visando trabalhar as conjugações verbais através do jogo “As pipocas das conjugações” (imagem 13). À medida que ia retirando uma “pipoca” (conjugação) o aluno teria de dizer um verbo que pertencesse a essa conjugação verbal e posteriormente criar uma frase onde o incluísse, conjugando-o de acordo com o tempo verbal.

**Imagem 13** - Jogo “As pipocas das conjugações”



Fonte: Elaboração própria

Deste modo, envolvendo os alunos conseguimos ter uma melhor perceção se realmente compreenderam a matéria, para além disso muitos deles sendo um pouco mais tímidos acabam por se desinibirem um pouco mais, uma vez que se sentiram envolvidos como participantes de um jogo.

Dias (2011), baseando-se em Bourdieu, denota que o ensino nas escolas tem por função reproduzir o saber. Saberes esses já consolidados pelo tempo, o hábito, as maneiras de pensar, hábitos culturais instituídos para assim consolidar uma certa ordem

social. Deste modo, direcionado para o cumprimento de um programa, para o concreto, o palpável, o ensino de hoje, tecnicista e redutor não tem em conta a dimensão sagrada e humana de cada um. Este autor baseia-se ainda em Pontes (2005), referindo que “o ensino cada vez mais voltado para os computadores, a internet, o virtual, desconhece a urgência de uma nova palavra, o imperativo da imaginação e da criatividade, a vitalidade da expressão poética, o fundamento da individualidade” (p. 48).

**Quarta atividade- “Libertando as emoções”** - Realizou-se na semana de 22 a 24 de março. Após tanto tempo confinados, surgiu o momento de soltar as emoções e realizei, assim a minha primeira intervenção com esta turma, no regime de ensino presencial, desta vez na área disciplinar de Estudo do Meio (apêndice D).

Assim, após o regresso de um confinamento tão prolongado, com os sentimentos e emoções ao rubro, estivemos em conjunto a analisar o livro “Tudo o que nós sentimos” (imagem 14) para que os alunos compreendessem melhor o que vai dentro de cada um de nós, resolvendo posteriormente exercícios que permitiram identificar esses mesmos sentimentos, assim como exemplos de algumas situações agradáveis e situações desagradáveis.

**Imagem 14** - Livro: “Tudo o que nós sentimos”



Fonte: Elaboração própria

De modo a dar um pouco mais de vida e cor à sala, uma vez que esteve tanto tempo “despida” devido ao confinamento, construímos um mural das emoções (imagem 15), a qual retrata o que cada aluno estava a sentir no momento que o elaborou.

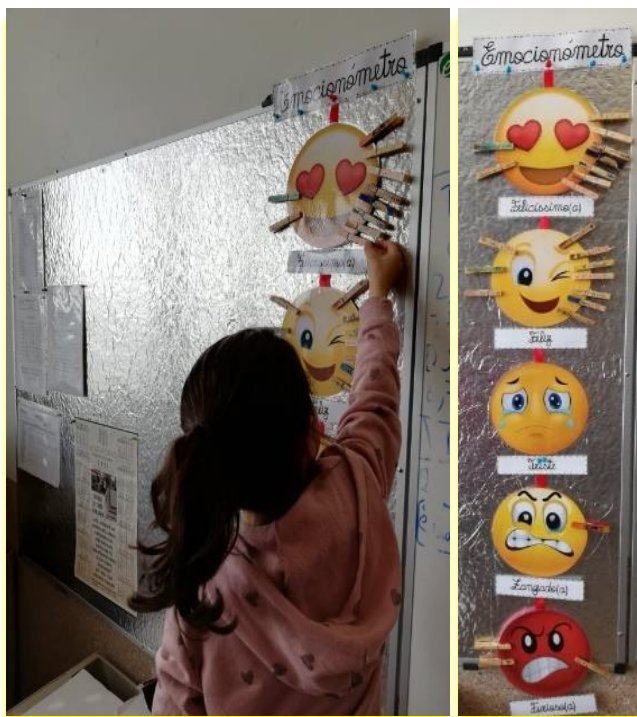
**Imagem 15** - Mural das emoções



Fonte: Elaboração própria

Posteriormente, os alunos decoraram uma mola de madeira que passou a fazer parte do *emocionómetro*. Os alunos com a sua mola devidamente identificada marcaram o seu estado de espírito, (como se estavam a sentir) no *emocionómetro* (imagem 16). Nos dias, seguintes, este *emocionómetro* teria uma dupla função, pois permitiria que tanto a professora titular, como eu, pudéssemos manifestar o que estávamos a sentir com determinado aluno, devido ao seu comportamento, face à realização de alguma atividade, etc.

**Imagem 16 - Emocionómetro**



Fonte: Elaboração própria

A aula correu muito bem, e os alunos demonstraram os seus sentimentos, manifestando bastante interesse e empenho na realização das atividades.

**Quinta atividade- “Musicando ao som de Mozart”** - Na semana de 5 a 8 de abril, tive a minha intervenção na área da Expressão e Educação Musical (apêndice E), a fim de trabalhar a música, mais concretamente o ritmo, com os alunos, bem como aprofundar um pouco mais esta área, diversificando conseqüentemente o meu leque de intervenções.

Assim, após a explicação/exemplificação da atividade, os alunos começaram o jogo musical, no quadro (para ter uma melhor perceção e compreender as dificuldades dos mesmos) que consistia em acompanhar ritmicamente os símbolos gráficos não convencionais ao som da Marcha Turca de Wolfgang Amadeus Mozart (imagem 17). Esta atividade implicou uma grande concentração, destreza e coordenação, sendo que na sua operacionalização seis alunos apresentaram dificuldades em acompanhar o ritmo da Marcha Turca. Quatro deles atrasaram-se no

**Imagem 17 - Jogo musical**



Fonte: Elaboração própria

compasso, não conseguindo acompanhar o mesmo, um outro aluno na parte final fazia de modo inverso ao pretendido e um outro desorientou-se na leitura horizontal, passando a fazer a mesma na vertical, não correspondendo ao ritmo da Marcha.

Posteriormente, voltei a colocar o jogo, para que todos os alunos repetissem no seu lugar (imagem 18) e fui verificar individualmente os alunos que tiveram dificuldades, conseguindo, estes, realizar desta vez a atividade musical com mais sucesso, aproximando-se do compasso/ ritmo correspondente à Marcha Turca de Mozart.

A música é, extremamente importante na medida em que se valoriza a urgência do aluno em organizar as suas percepções auditivas; a sua eventual contribuição para cultivar a sensibilidade, a imaginação da criança e as possibilidades que esta oferece ao nível do desenvolvimento da expressão e criatividade (Carvajal, García, & Vallejo, 1997).

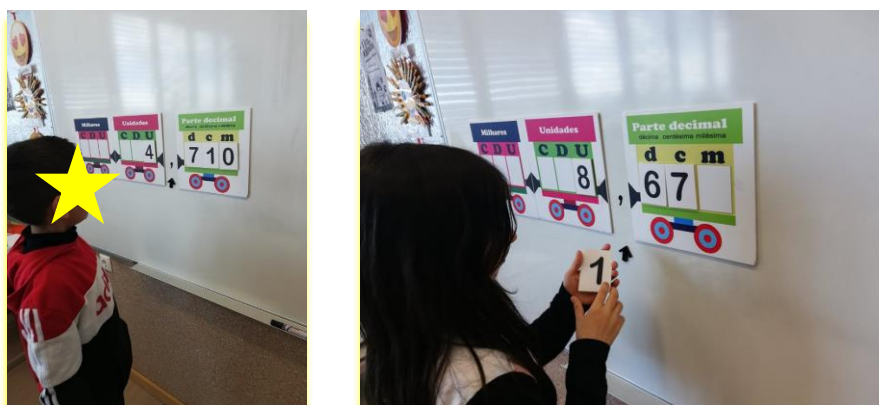
**Sexta atividade- “Matematicando”-** Realizou-se na semana de 3 a 6 de maio, e desta vez volto a intervir na área da matemática, (apêndice F), porém no registo de ensino presencial, e de forma a trabalhar a leitura dos números decimais, os alunos tiveram a oportunidade de fazê-lo através de materiais manipulativos, nomeadamente o comboio dos números (imagem 19), utilizando-o, tendo em consideração as ordens e as classes representadas.

**Imagem 18** - Repetição do jogo



Fonte: Elaboração própria

**Imagem 19** - Utilização de materiais manipulativos



Fonte. Elaboração própria

Deste modo, foi possível verificar e acompanhar a leitura dos números decimais individualmente, tendo assim uma melhor percepção da compreensão ou das dificuldades

apresentadas pelos alunos. De um modo geral, todos os alunos conseguiram proceder à leitura autónoma sem qualquer orientação. Creio, que a leitura através deste recurso, veio facilitar o processo da leitura decimal, visto que cada carruagem apresentava as classes e as ordens respetivas, tornando, por conseguinte, este processo mais inteligível e mais lúdico.

Em matemática, entre as formas mais comuns de representação de conceitos e ideias encontram-se os materiais manipulativos ou concretos.

Outrora, dizia-se que os materiais facilitavam a aprendizagem das crianças por estarem próximos da realidade das mesmas, atualmente, pode-se constatar que ao trabalhar com os materiais didáticos estamos a tornar o processo de aprendizagem das crianças mais significativo para além de que o facto de estes materiais serem manipuláveis, tornam-se mais concretos (Smole & Diniz, s.d).

Para além disso, estes autores defendem que a linguagem matemática também se desenvolve, pois, as crianças naturalmente verbalizam e discutem as suas ideias enquanto trabalham com o material. E é através da linguagem, que as crianças fazem transposição entre as representações implícitas no material e as ideias matemáticas, elaborando assim raciocínios cada vez mais complexos do que aqueles que exercem sobre a sua ação no material manipulativo.

Estes materiais foram pensados e construídos para realizar através de objetos, representações materializadas de ideias e propriedades que se desejam ensinar às crianças.

E uma vez, que é possível definir a compreensão matemática como a habilidade para representar uma ideia matemática através de múltiplas maneiras, fazendo diversas conexões e representações entre elas, os materiais manipulativos vêm deste modo auxiliar na construção significativa de cada noção matemática.

Assim, acredita-se que os materiais manipulativos podem ser bastante úteis na medida em que provocam a reflexão por parte das crianças, permitindo às crianças criar significados para as ações que realizam sobre estes. Contudo, importa salientar que, como recurso para a aprendizagem, os materiais manipulativos não são um fim em si mesmos, uma vez que de forma lúdica estes apoiam a atividade em torno do objetivo de colocar a criança a construir uma ideia (Smole & Diniz, s.d).

Em suma, os materiais manipuláveis são uma mais-valia para trabalhar a matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que aprendizagem da criança tornar-se-á mais aprimorada se esta colocar “mãos-à-obra” em conjunto com um pensamento

consciente. Deste modo, os alunos que manipulam vários materiais manipuláveis, conseguem ter uma imagem mental muito mais concreta, tornando as noções mais abstratas mais completas. Pois, o facto de a criança memorizar, não significa que tenha efetivamente apreendido determinada noção.

Assim, uma vez que os materiais manipuláveis não são em si o mais importante, mas sim as experiências que estes oferecem às crianças, o tempo que deve ser dedicado à exploração dos mesmos tem de ser aplicado de forma adequada, de modo que possam potenciar o desenvolvimento, a experimentação, a exploração e a descoberta (Monteiro, 2016).

Na continuidade da temática, criei o jogo do Loto Decimal, com o intuito de proporcionar um momento lúdico de aprendizagem em torno da leitura e identificação/ correspondência dos números decimais. Os alunos adoraram o jogo, e à medida que ia saindo mais um número decimal que constava no cartão do Loto Decimal de cada aluno (imagem 20), mais entusiasmados estes ficavam, por estarem cada vez mais perto de completarem o cartão em primeiro lugar. Isto porque, os cartões possuíam números decimais diferentes, sendo que para além do fator sorte, (de acordo com o sorteio dos números decimais), também a concentração teria de estar implícita no jogo desde o início.

**Imagem 20** - Jogo- Loto decimal (vencedor)



Fonte: Elaboração própria

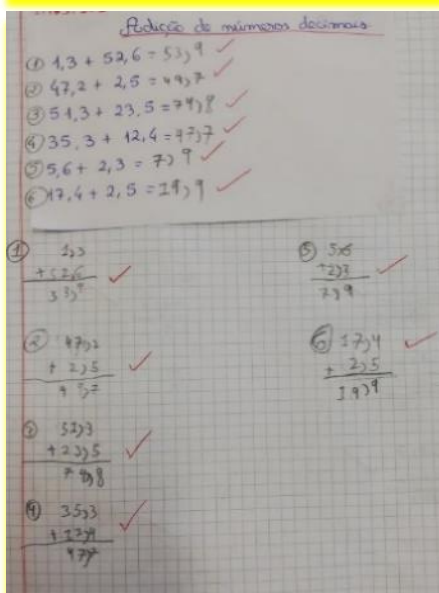
Os jogos possuem imensas potencialidades, contribuindo no processo educativo e consequentemente no desenvolvimento curricular, principalmente na concretização dos objetivos que são propostos pelos próprios programas. Deste modo, os jogos são extremamente interessantes do ponto de vista dos alunos e também de alguns professores visto que valorizam as pedagogias ativas colocando o aluno numa personagem ativa do seu próprio processo educativo, tratando-se, inevitavelmente, de um meio facilitador da aprendizagem (Lopes et al, 1990).

Segundo os mesmos autores, não é, portanto, através de uma forma passiva que se transmitem valores aos alunos, muito pelo contrário, torna-se crucial envolvê-los em situações concretas e reais onde eles próprios possam aplicar e desenvolver esses mesmos valores, pois só aí é possível a sua interiorização e assimilação.

Atendendo às especificidades e à heterogeneidade da turma, fez com que também eu me tivesse de reorientar e inovar, recorrendo a outras estratégias/ recursos para chegar até todos os alunos (imagem 21). Pois como nos diz Capellini & Mendes (2004) baseando-se em Marion Welchmann (s.d) “se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela possa aprender” (p. 598). E foi com esta intencionalidade que utilizei o jogo da “adição divertida”, por mim elaborado, a fim de que os alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente dois alunos que usufruem de medidas seletivas, conseguissem realizar adição com números decimais.

O facto deste material ser manipulável/concreto, permitiu que estes realizassem a adição das parcelas mais facilmente, com alguma orientação, nomeadamente no que concerne a colocar respetivamente os algarismos debaixo das respetivas ordens, sem enganos, procedendo posteriormente à soma dos algarismos acabando pela utilização do jogo facilitar neste processo de contagem.

**Imagem 21** - Utilização do jogo da adição divertida na resolução de adições com números decimais



Fonte: Elaboração própria

E é após a constatação destes resultados, no qual envolvemos as crianças, fazendo com que estas fossem participantes ativas no seu próprio processo de aprendizagem, que a voz destas parece sussurar aos nossos ouvidos: “diz-me e eu

esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei”, tal como nos diz Coelho (2019, p.13) através de um provérbio chinês. Envolvimento este, que resultou em aprendizagens significativas, com alunos muito mais confiantes, motivados e competentes nas suas explorações e descobertas, suscitando prazer pelo raciocínio matemático.

**Sétima atividade - “Gloriando”-** Na semana de 24 a 27 de maio, a minha intervenção surgiu no âmbito da disciplina de Português (apêndice G), com a leitura e exploração do poema: “As pedras” de Maria Alberta Menéres, projetado em *PowerPoint*.

**Imagem 22** - Apresentação do poema: “As pedras”

<b>As pedras</b> As pedras falam? Pois falam mas não à nossa maneira, que todas as coisas sabem uma história que não calam.  Debaixo dos nossos pés ou dentro da nossa mão o que pensarão de nós? O que de nós pensarão?  As pedras cantam nos lagos, choram no meio da rua tremem de frio e de medo quando a noite é fria e escura.	Riem nos muros ao sol, no fundo do mar se esquecem. Umam partem como as aves e nem mais tarde regressam.  Brilham quando a chuva cai. Vestem-se de musgo verde em casa velha ou em fonte que saiba matar a sede.  Foi de duas pedras duras que a faísca rebentou: uma germinou em flor e a outra nos céus voou.	 As pedras falam? Pois falam. Só as entende quem quer, que todas as coisas têm um coisa para dizer.  <small>Maria Alberta Menéres, <i>Conversas com versos</i>, 5.ª ed., Edições ASA, 2010</small>
--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Posteriormente, os alunos escolheram uma pedra e decoraram a mesma com marcadores para apresentarem de seguida aos restantes colegas da turma, como se de uma pedra falante se tratasse. Alguns evidenciaram características da mesma, como a sua textura, brilho, etc., e surgiram ideias muito criativas e divertidas, em que assemelharam a mesma a personagens dos seus filmes favoritos, como piratas, príncipes, princesas, sereias, etc (imagem 23).

**Imagem 23** - Apresentação da pedra falante



Fonte: Elaboração própria

Em jeito de interpretação e compreensão do poema, criei o jogo da glória (imagem 24), no qual após um sorteio na roleta giratória, ficou decidido quem seriam os dois capitães de cada equipa que iriam utilizar como marcador a sua pedra falante, anteriormente decorada, mas agora com um íman colado por de trás da sua pedra.

**Imagem 24** - Jogo da glória: As pedras



Fonte: Elaboração própria

Este jogo consistia, em cada equipa após escolher qual o nome das rochas que iria atribuir à sua equipa, lançava o dado, alternadamente (também ele criado e no formato maior dos que os dados comuns), avançando assim conforme as casas correspondentes.

Nas casas de perguntas mistério, assinaladas no jogo, os alunos teriam de retirar o cartão correspondente ao número da casa e responder corretamente à questão previamente impressa (imagem 25). Vencendo assim a primeira equipa a chegar à última casa do jogo.

**Imagem 25** - Interpretação do poema (respostas às perguntas mistério)



Fonte: Elaboração própria

Com esta minha intervenção, pretendi provocar no aluno através de um modo lúdico e divertido a interpretação e desconstrução deste texto poético, ficando posteriormente cada aluno com a sua pedra falante em forma de íman, para que estas pudessem ter um significado acrescido para os alunos.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

Atendendo aos dados recolhidos através da observação participante pudemos compreender a forma como se organizou o processo de aprendizagem em modelo de ensino a distância e modelo presencial e, conseqüentemente perceber de que forma as lógicas de trabalho e as atividades propostas puderam, ou não facilitar as rotinas e conseqüentemente as aprendizagens.

Com base nestes elementos, recolhidos através da observação participante, pareceu-nos relevante desenhar atividades e/ou instrumentos potenciadores para motivar os alunos e, por conseguinte, contribuir para maximizar as suas aprendizagens. Assim, com a realização das atividades pudemos apurar que a proximidade da professora titular com os alunos, é algo indescritível, pois facilmente se percebe que ama incondicionalmente aquilo que faz, através da sua alegria, boa disposição, do seu espírito e mente “aberta”, da sensibilidade, união e entreaajuda que vi pairar dentro daquela sala de aula, assim como a notória amizade estabelecida com todos eles sem exceção.

Ora, e comungando Baptista (2005) sendo os professores, profissionais da relação, e uma vez que são agentes privilegiados da proximidade humana, tive em consideração o meu testemunho ético, começando por pensar naquilo que a minha presença poderia transmitir ao grupo. E nesta linha, tentou-se respeitar o outro na sua condição de rosto, ou seja, abordá-lo como outra pessoa, como outra liberdade e outra história de vida.

Globalmente, todas as atividades demonstraram a potencialidade da atividade lúdica no processo de aprendizagem, conforme se sistematiza na tabela seguinte:

**Tabela 2 - Resultados das atividades**

Atividade	Objetivos	Resultados
<p><b>1.<sup>a</sup></b> <b>Atividade</b> <b>“Adjetivando”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar oportunidades de um primeiro contacto com a turma;</li> <li>- Intervir colaborativamente com a professora orientadora;</li> <li>- Cativar os alunos para a revisão de conteúdos num dia de época festiva;</li> </ul>	<p>A participação foi bastante positiva, os alunos revelaram muito interesse e entusiasmo na atividade, escutando atentamente a personagem (fantoche), para decifrarem quais os adjetivos que constavam no poema, enquanto esta se apresentava.</p> <p>No que às aprendizagens diz respeito, apuramos que os alunos fizeram uma revisão dos adjetivos trabalhados, evidenciando algumas situações de incertezas entre nomes e adjetivos, hesitando um pouco a dar a resposta, porém, acabando por estabelecer ligação que os adjetivos correspondem às características, identificando assim corretamente todos os adjetivos presentes. Para além disso, a empolgação foi tanta, que apelaram que quando me conhecessem pessoalmente teria de levar a Bruxa “Elvira” para conhecerem. Este recurso material físico, acabou por ganhar vida naquela turma.</p>
<p><b>2.<sup>a</sup></b> <b>Atividade</b> <b>“Robô inteligente”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar o cálculo mental da divisão;</li> <li>- Explorar situações que conduzam à descoberta da divisão;</li> <li>- Desenvolver persistência, autonomia, e à-vontade em lidar com situações que envolvam Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade;</li> </ul>	<p>Os alunos demonstraram-se atentos para compreenderem os vídeos e os exercícios propostos através do <i>Jamboard</i>, conseguindo, alguns deles, efetuar o cálculo mental, sem recorrerem ao suporte escrito da tabuada no caderno, até chegarem à resposta.</p> <p>Aquando do jogo “Robô inteligente”, os alunos demonstraram bastante interesse na atividade, pois iriam jogar contra adversários em que só queriam vencer, e esta “disputa” pertencente ao papel de jogador, veio de certo modo fazer com que, no caso dos alunos com mais dificuldades, recorressem ao auxílio do adulto que se encontrava em casa. Noutros casos, escolheram as opções mais fáceis para resolverem a operação, e ainda outros, os mais perspicazes, acabaram por</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver agilidade no raciocínio;</li> <li>- Despertar o gosto pelo desafio;</li> <li>- Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos;</li> </ul>	<p>ser mais estratégicos, pois para além de acompanharem as respostas da sua equipa, estavam de igual modo atentos para tentarem bloquear, numa possível oportunidade, a linha ou a coluna da equipa adversária para que esta não ficasse com a vitória. Acabando assim por escolherem uma operação cujo resultado se encontrava na linha quase completa, da equipa vermelha, que estavam prestes a ganhar, trocando assim as voltas ao jogo, sagrando-se a equipa verde como vencedora. Esta concentração e perspicácia, exigiu dos alunos cruzamento de informações, para além de uma maior agilidade ao nível do raciocínio, no qual foi implícito um constante cálculo mental para tentarem descobrir qual a melhor operação deveriam escolher, não em função do resultado, (porventura, mais ou menos fácil), mas sim pela sua disposição enquanto resultado ao centro do robô.</p>
<p style="text-align: center;"><b>3.<sup>a</sup></b> <b>Atividade</b> <b>“Pipocando”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir conhecimentos sobre os verbos;</li> <li>-Compreender/ identificar conjugações verbais e descobrir verbos com essas terminações;</li> <li>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</li> <li>- Construir frases de acordo com a flexão verbal;</li> <li>-Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos;</li> </ul>	<p>Os alunos demonstraram fluência na leitura, tendo sido necessário apenas pequenas correções na leitura de uma ou outra criança que beneficiava de medidas seletivas. De um modo geral, os alunos revelaram interesse na atividade, participaram e identificaram os verbos do poema revelando também, na sua maioria, alguma facilidade na compreensão das respetivas conjugações verbais. Aquando do jogo “Pipocas das conjugações”, os alunos demonstraram curiosidade e motivação pelo mesmo. No geral, referiram com facilidade um verbo que pertencesse a essa mesma conjugação, e o facto de ter sido um jogo aleatório e individual permitiu ainda que todos eles, até os mais tímidos e envergonhados, participassem. Foi também possível constatar com esta atividade, algumas dificuldades ao nível da flexão verbal, aquando da construção frásica, sendo necessário intervenção na reformulação da frase e consequente reajuste na flexão verbal.</p>

<p style="text-align: center;"><b>4.<sup>a</sup></b> <b>Atividade</b> <b>“Libertando as emoções”</b></p>	<p>- Compreender e identificar os diferentes tipos de sentimentos;</p> <p>- Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...);</p> <p>- Reconhecer alguns sentimentos (amor, amizade...) e suas manifestações (carinho, ternura, zanga...);</p>	<p>Os alunos regressaram à escola, ao ensino presencial, com muitos sentimentos à mistura e esta atividade tornou-se favorável para os alunos expressarem as suas emoções. Nada melhor do que compreender estes conteúdos vivenciando, e nesse sentido a atividade acabou por se tornar como aliada a toda a esta situação, para melhor compreenderem os seus sentimentos.</p> <p>Os alunos ficaram bastante entusiasmados por construírem o mural das emoções, com o seu autorretrato e demonstraram bastante empenho e criatividade aquando da concretização do mesmo. Ao nível das aprendizagens, compreenderam bem os diferentes estados psíquicos e respetivas reações físicas, demonstrando ainda algum interesse e preocupação pelo outro, no sentido de perguntarem porque estava o amigo triste, demonstrando preocupação e amizade.</p>
<p style="text-align: center;"><b>5.<sup>a</sup></b> <b>Atividade</b> <b>“Musicando ao som de Mozart”</b></p>	<p>- Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.);</p> <p>- Identificar e marcar a pulsação/ ritmo de músicas e canções;</p>	<p>Com esta atividade para além de proporcionar aos alunos o contacto com a música, de um modo lúdico e divertido, eles adoraram a atividade e facilmente compreenderam o que lhes era proposto. Na grande maioria, executaram o acompanhamento da marcha turca, corretamente, de forma ritmada, fazendo o acompanhamento certo. Contudo, alguns alunos evidenciaram dificuldades de interpretação, precisão, concentração e coordenação motora, necessitando, para além de repetirem mais vezes o exercício, da nossa supervisão para sua orientação.</p>
<p style="text-align: center;"><b>6.<sup>a</sup></b> <b>Atividade</b> <b>“Matematicando”</b></p>	<p>- Ler e representar números no sistema de numeração decimal, identificando a parte inteira e a parte decimal, relacionando</p>	<p>A participação foi bastante positiva, e os alunos procederam à respetiva leitura dos números decimais, por eles escolhidos, com alguma facilidade pois acompanhavam as classes na carruagem dos números. Era o que se pretendia com esta primeira abordagem, que os alunos</p>

	<p>os valores das diferentes ordens e classes;</p> <p>- Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem.</p>	<p>entendessem as ordens e as respetivas classes, bem como a parte inteira e a parte decimal do número. Aquando da realização do jogo: “Loto decimal”, os alunos manifestaram mais dificuldades, na sua maioria, pois tinham de proceder à interpretação da leitura dos números decimais e à respetiva identificação, estes manifestaram ainda algumas incertezas, visto que os cartões do jogo tinham números idênticos, propositadamente, para criar algum grau de dificuldade.</p> <p>No que diz respeito à adição de números decimais e atendendo às especificidades dos alunos, nomeadamente aos que beneficiam de medidas seletivas, estes necessitaram recorrer ao jogo “Adição divertida” utilizando assim materiais manipulativos, que permitiram facilitar o raciocínio destes alunos, bem como permitiu que estes desenvolvessem confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos. No entanto, acabaram por necessitar de supervisão, principalmente, para colocarem cada classe debaixo da respetiva classe, para procederem à adição dos números corretamente.</p>
<p><b>7.<sup>a</sup></b> <b>Atividade</b> <b>“Gloriando”</b></p>	<p>- Ler e compreender textos poéticos escutados ou lidos;</p> <p>- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas;</p> <p>- Manifestar ideias, sentimentos ou pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.</p>	<p>Os alunos, na sua maioria, procederam a uma leitura pausada e expressiva do poema, necessitando apenas os alunos que beneficiavam de medidas seletivas e adicionais de um apoio individualizado. No que concerne à decoração da pedra falante, os alunos foram bastante criativos nas suas produções plásticas e nenhum demonstrou dificuldades, partilhando com os restantes colegas o que para eles esta pedra simbolizava. Ao nível da compreensão do poema, os alunos foram desconstruindo o sentido literal do mesmo, verificando-se através da implementação do jogo da glória, que resultou na interpretação dos desafios mistério que estavam implícitos neste jogo.</p>

Fonte: Elaboração própria

## Considerações finais

O presente estudo teve como principal objetivo aferir o papel das atividades lúdicas no processo de aprendizagem nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encetando-se, assim, o processo de investigação através da observação participante, o que nos permitiu compreender na prática, mais e melhor sobre este papel desafiante e multifacetado do professor como dinamizador de ambientes de aprendizagem ricos, estimulantes e potenciadores do desenvolvimento de competências. No qual, através do lúdico (re)inventa estratégias a fim de chegar até todos os alunos, atendendo à especificidade de cada um, proporcionando concomitantemente aprendizagens significativas a todos, sem exceção.

Apuramos que as atividades lúdicas levadas a cabo com a turma tiveram evidências muito positivas, não só pela elevada participação dos alunos, mas também pelos resultados produzidos no que às aprendizagens dos conteúdos diz respeito. Estas atividades foram utilizadas no processo de aprendizagem dos alunos quer, seja na introdução de conteúdos como também na consolidação dos mesmos e ainda auxiliaram os alunos com maior dificuldade de aprendizagem.

Creemos que só assim, através da atitude profissional do professor e da sua missão revestida de uma incontornável intencionalidade pedagógica, que está subjacente a dimensões de responsabilidade ética inalienáveis e intrínsecas ao saber profissional, se pode proporcionar diversas oportunidades significativas, lúdicas e prazerosas a fim de suscitar o quadro ético do aluno e por conseguinte, possibilitar os meios necessários à sua própria construção, para que este se autodesenvolva.

Não obstante, acreditámos que tudo depende da mestria pedagógica, pois trata-se de uma arte difícil, que requer bastante sensibilidade, prudência e um conhecimento alicerçado em competências específicas de sabedoria prática, ética e estética. Pois é o professor que está incumbido de conduzir todo o processo educativo, de provocar verdadeiras experiências de alteridade que promovam a relação unívoca de conhecimento e aprendizagem, fazendo com que cada aluno possa se (auto)descobrir e desenvolver as potencialidades que existem dentro de si. É, portanto, esta relação educativa balizada em torno de toda a atividade pedagógica, que lhe confere o valor matricial de um perfil profissional sensível, reflexivo e responsável concedendo, por conseguinte, à prática docente uma das mais belas e desafiantes tarefas humanas, que se caracteriza pela envoltura de alunos perfectíveis e em projeto.

Apraz-nos ainda referir que esta relação salutar estabelecida com a turma foi promotora de um contributo de ensino inovador, patente numa linha orientadora que aspirávamos atingir, cuja qual resultou na formação integral, na motivação de aprendizagens e conseqüentemente no sucesso escolar dos alunos. Frisamos, no entanto, que muitas das vezes, o insucesso não está estritamente relacionado com as características das disciplinas nem com as conceções dominantes acerca da sua aprendizagem, mas sim, tem o seu fulcro na motivação dos alunos, o que urge renovar de um modo geral a escola, as práticas pedagógicas dos docentes, o currículo, o sistema educativo, transformando a sala de aula em espaços motivantes de trabalho, assim como de crescimento pessoal e social.

Igualmente pudemos verificar que as atividades, devidamente enquadradas nas planificações semanais, previstas pela professora cooperante permitiram rever, apresentar, consolidar e explorar múltiplos conteúdos, de diversas áreas, indo ao encontro no preconizado nas metas curriculares e potenciando, desta forma, um vasto conjunto de aprendizagens. Para além disso, também a consciencialização do papel do professor na melhoria das suas práticas pedagógicas, centralizadas nos alunos, foi reafirmada, realçando deste modo, a pertinência dos docentes se (re)ajustarem ao presente, sentindo a necessidade de inovar e atualizar os seus conhecimentos, a fim de que evitem uma possível estagnação no que diz respeito ao processo de ensino, comprometendo, eventualmente, as aprendizagens futuras dos alunos que lhes serão confiados, seja ao nível pessoal, cognitivo, científico e/ou didático. O professor necessita assim de examinar a sua própria conduta, questionando intenções, conceitos, rotinas e práticas, e para além disso deve ter consciência para se aceitar como um modelo de referência, e esta aceitação é subjetiva de si mesmo e a interrogação sobre as suas virtudes e/ou comportamentos pessoais que anseia desenvolver, deverá servir como condição indispensável para a sua ação profissional qualificada.

Na linha deste pensamento, é aos professores que cabe a responsabilidade de cuidar do futuro, pelo que a profissionalidade, o sentido ético e a humanidade, fazem parte das virtudes nucleares que devem integrar a ética do docente, tal como nos diz Bonifácio (2017), acrescentando ainda, baseando-se em Reimão (2008), que “...educar é cuidar do futuro a partir do presente” (p.163).

Ora e se o professor pretender desenvolver a sua capacidade na criação de recursos pedagógicos utilizando a componente lúdica para facilitar a aprendizagem, e se ele mesmo estiver predisposto a ser o próprio criador deste tipo de materiais

pedagógicos, terá certamente de desenvolver a sua criatividade e inovar atividades lúdicas e pedagógicas, através de jogos didáticos ou outros materiais manipuláveis, relacionando conhecimentos didáticos, investigações, e mantendo uma abertura à experimentação de novas ideias, adaptando, corrigindo e melhorando as atividades de acordo com a sua implementação.

No que diz respeito ao objetivo *aferir o papel do lúdico como instrumento pedagógico no processo de aprendizagem dos alunos do 1.º CEB*, todas as atividades lúdicas realizadas nos permitem concluir que estas atividades podem ser canalizadas para determinadas situações de forma positiva e potencializar a interação do aluno com o meio.

Esta conclusão foi possível, seja através da revisão da literatura sobre a temática, seja através de todas as atividades desenvolvidas com os alunos e ainda através da concretização dos objetivos e da avaliação de vários parâmetros direcionados a áreas específicas, sendo evidenciadas várias aprendizagens, nomeadamente ao nível do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e da Expressão e Educação Musical.

Partindo desta análise, os resultados obtidos nesta investigação, permitem-nos verificar que os jogos são facilmente aplicados a qualquer área, daí favorecerem a interdisciplinaridade, sendo, portanto, a imaginação do professor a ditar os objetivos a atingir. O papel educativo do lúdico foi assim alcançado com sucesso, comprovando a progressão dos alunos no seu desenvolvimento e no desempenho de múltiplas tarefas requeridas pelas atividades lúdicas que foram propostas. Isto porque, a aplicação do lúdico, para além da forte componente motivacional, veio permitir ainda o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, assim como promoveu o desenvolvimento de cooperação, entreajuda, respeito mútuo, valores estes visíveis nesta faixa etária, na qual valorizam a sua relação com o outro, e onde notoriamente se evidencia laços de maior estabilidade ao nível da amizade, com os quais partilham o espaço escolar, segredos, experiências, vivências e onde cooperam, jogam e trabalham de um modo mais sistemático.

Constatamos que os alunos revelaram uma maior facilidade na compreensão de alguns conteúdos através da utilização de materiais lúdicos e manipulativos, verificando-se ainda uma certa modificação ao nível das suas atitudes, bem como alteração do modo de estar na sala de aula, aquando da aplicação destas atividades lúdicas, demonstrando, de um modo geral, mais predisposição e mais vontade para escutar e aprender. Consideramos pertinente salientar, que parte também da motivação e da sensibilização

do professor, pois comportamento gera comportamento e, assim sendo, um dos primeiros passos para promover e garantir a motivação nas atividades é ser o próprio professor uma pessoa motivada.

Face ao que foi dito, é nosso entendimento, tal como para Pinto e Tavares (2010), que as atividades lúdicas podem ser utilizadas no processo de aprendizagem nos alunos do 1.º CEB, seja na introdução de conteúdos, seja na sua consolidação, ou seja, ainda como forma de potencializar o desenvolvimento a nível cultural, social e criativo. Através deste tipo de prática, o aluno conhece-se a si próprio, adquire valores e encontra soluções para os problemas do seu quotidiano, pois a motivação “refere-se ao comportamento que visa um objetivo”, dando, na senda de Pereira (1976) lugar ao interesse, auxiliando os alunos com maior dificuldade de aprendizagem (p.195).

Concluimos, que a atividade lúdica ao ser encarada como uma potencialidade pedagógica, segundo Nunes (2004), citado por Tristão (2010, p.18), tendencialmente poderá conduzir à “construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.” Ou seja, uma aptidão que poderá dar aso à interação do futuro cidadão nos acontecimentos sociais que o envolvem, participando ativamente nos mesmos, gerando agência e implicação no futuro.

## Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%2e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Almeida, P. (1974). *Dinâmica lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. Edições Loyola.
- Alves, R. (1987). *A gestação do futuro*. Papyrus.
- Ambrosio, T. (2001). Para um novo paradigma educativo. Investigar/formar/innovar. Em *Educação e desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação* (pp. 11-23). UIED FCT/UNL.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Baptista, M. I. & Sanches, M. A. (2003). *Competências na formação inicial do educador de infância/professor entre práticas e representações*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/5179>
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Profedições.
- Bonifácio, E. (2017). Ética e educação: as narrativas da formação de professores. *Aula: Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*. 23, 159-178.

- Bravo, J. A. F. (2010). *Matemática divertida*. Santillana.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Artes Médicas.
- Buescu, H. C; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Capellini, V. L. M. F. & Mendes, E. G. (2004). Formação Continuada de Professores para a Diversidade. *Educação*, 3 (54), pp. 597-615. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25532387.pdf>
- Chateau, J. (1973). *Psicologia de los juegos infantiles*. Editora Kapelusz.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Atlântida Editora.
- Coelho, D. T. (2012). *Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Disponível em: <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>
- Coelho, D. T. (2019). *Dificuldades de aprendizagem específicas- Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Areal Editores.
- Cortesão, L. et al (1995). *E agora tu dizias que ... Jogos e brincadeira como dispositivos pedagógicos*. Edições Afrontamento.

Cosme, A. (2010) Aprendemos uns com os outros, mediados pela nossa relação com o mundo. *A página da educação*, N°190, série II, p.2. Disponível em: [https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_14761/Doc/P%C3%A1gina\\_14761.pdf](https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_14761/Doc/P%C3%A1gina_14761.pdf)

Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>

Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico- científica do ICPG*, 4(1), 107-112. Disponível em: <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educao-infantil.pdf>

Dias, I. S. (2005). O Lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121-133. Recuperado em março 14, 2016. Disponível em: [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8\\_art8.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf)

Dias, M. C. L. (2011). *A Arte da Poesia: da Teoria às Práticas Docentes*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11950/1/TESE%20MESTRADO.pdf>

- Delors, J. (1998). Os quatro pilares da educação. Em *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez. p. 89-102.
- Estrela, T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Ferran, P. & Mariet, F. & Porcher. (1979). *Na escola do jogo*. Editorial Estampa.
- Ferreira, S. L. G. & Triches, M. A. (2009). O Envolvimento Parental nas Instituições de Educação Infantil. *Revista Pedagógica- UNOCHAPECÓ*, 22, pp. 39-55.
- Figueiredo, M. A. R. (2003). *A Problemática da Linguagem na Educação Pré-Escolar*. Bola de Neve.
- Formosinho, J. (2000). *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

- Freire, P. (1985). *Extensão ou Comunicação*. Editora: Paz e Terra. Disponível em:  
[http://forumeja.org.br/files/Extensao\\_ou\\_Comunicacao1.pdf](http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf)
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Edições 70.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society – Sociological Perspectives*. Routledge.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Lima, J. M. (2008). *O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional*. Cultura Académica Editora.
- Lopes, A. V.; Bernardes, A.; Loureiro, C.; Varandas, J. M.; Oliveira, M. J. C.; Delgado, M. J.; Bastos, R. & Graça, T. (1990). *Atividades Matemáticas na sala de aula*. Texto Editora.
- Maia, C. (2019). *Projeto Curricular de Turma*. Carvalhosa. Documento policopiado.
- Martins, S. (2019). *Projeto Curricular de Turma*. Carvalhosa. Documento policopiado.
- Martins, S.; Fernandes, S.; Maia, C. & Mota, M. (2019). *Projeto Educativo- ConheSer e Sentir Paços 2019-2022*. Carvalhosa. Documento policopiado.

- Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no Jardim-de-infância: retórica e realidade*.  
Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.  
Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12397/1/tese.pdf>
- Nunes, A. R. S. (2004). *O lúdico na aquisição da segunda língua*. Disponível em:  
<https://www.linguasestrangeiras.pro.br.ortegor-papers/ludico>
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*.  
LIDEL.
- Pereira, O. G. (1976). *Psicologia de Hoje*. Porto Editora.
- Pereira, F; Crespo, A; Trindade, A. R; Cosme, A; Croca, F; Breia, G; Franco, G;  
Azevedo, H; Fonseca, H; Micaelo, M; Reis, M. J; Saragoça, M. J.; Carvalho, M  
& Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à  
Prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, M. (2020). *Projeto Curricular de Turma*. Freamunde. Documento policopiado.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Ministério da Educação:  
Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, C. L. & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: Aprender e Aprender.  
*Revista da Católica*, 2(3), 226-235. Recuperado em março 25, 2016.  
Disponível em: [http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-  
pedagogia.pdf](http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-pedagogia.pdf).

- Pólya, G. (1978). *A Arte de Resolver Problemas*. Interciência.
- Ponte, J (1986). *O computador como instrumento de educação*. Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. Em Moreira, M. A. (Org), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. (p. 42). Edições Pedagogo. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/12228>
- Rios, I. (2016). Falar para Escrever. Tens alguma coisa para dizer? Em Viana, F. L.; Ribeiro, I. R, *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para o Jardim de Infância* (pp. 26-30). Santillana.
- Rocha, M. (1993). *A dimensão lúdica e o desenvolvimento humano: Faixa etária dos 3 aos 6 anos*. Universidade de Aveiro.
- Santos, A. & Santos, R. (2019). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas D. António Taipa- Freamunde*. Disponível em: [https://aefreamunde.com/attachments/article/11/PROJETO-EDUCATIVO\\_AEDANTONIOTAIPA%20\(2019\\_2022\).pdf](https://aefreamunde.com/attachments/article/11/PROJETO-EDUCATIVO_AEDANTONIOTAIPA%20(2019_2022).pdf)
- Silva, F. K. M. (s.d.). *A Importância da Poesia para o Ensino da Literatura: Um Olhar sobre a Poética de Mário Quintana*. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/bf918920581e872588538337ef8200ee\\_167\\_106\\_.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/bf918920581e872588538337ef8200ee_167_106_.pdf)

- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (2016). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/ocepe\\_abril2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf)
- Sim-Sim, I.; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Ministério da Educação.
- Taipa, E. (2020). *Projeto Curricular de Turma*. Freamunde. Documento Policopiado.
- Teixeira, R. P. S. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Tristão, M. B. (2010). *O lúdico na prática docente*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso para obtenção de Licenciatura em Pedagogia. Recuperado em março 27, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39549/000825104.pdf>.
- Vasconcelos, T. (s/d). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F. (2015). *Quando os Professores Investigam Pedagogia: Em busca de uma Educação Mais Democrática*. Edições Pedagogo.

Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Instituto Piaget.

### **Normativos legais:**

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.

Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.

Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 239/1986, Série I. Lisboa:

Assembleia da República.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*

– 1º Ciclo. Lisboa: Departamento de Educação Básica. 4ª edição. ISBN: 972-742-

169-5. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ensino-basico>

# **Apêndices**

## Apêndice A

### A Bruxa

No dia de carnaval,  
de bruxa gosto de me disfarçar,  
visto-me toda de preto,  
mas não pretendo assustar.

Sou uma bruxa boa,  
já sou um pouco velhinha,  
tenho um nariz muito grande,  
mas sou muito meiguinha.

Tenho o cabelo branco,  
mas ando sempre de chapéu,  
ele é tão pontiagudo,  
que quase chega ao céu.

Gosto muito de fazer novos amigos,  
e sou muito bem-comportada,  
nunca me meto em sarilhos,  
e por todos sou bastante acarinhada.

Agora que já sabem um pouco mais de mim,  
não levem a mal, mas vou ter de me ausentar,  
vou aproveitar o resto do dia,  
e brilhantes e serpentinas vou atirar ao ar.

Ah, mas esperem, sou um pouco distraída,  
pois já me ia embora sem dizer como me chamo,  
sou uma bruxa alegre e divertida,  
sou a bruxa Elvira, que todos amam.

Mas não fiquem tristes,  
de vocês não me vou esquecer,  
vou deixar-vos aqui uma canção de carnaval,  
para se puderem divertir e aprender.

É uma canção bem animada,  
pois fala de palhaços,  
espero que se divirtam muito,  
muitos beijinhos e abraços.

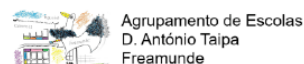
Susana Nogueira

## Apêndice B



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
2.º Ano, 2.º Semestre  
UC: Prática de Ensino Supervisionada IV- 1º Ciclo do Ensino Básico

Data: 02/03/2021



**Escola Básica de Freamunde**

### Planificação da atividade<sup>1</sup>

**Docente/Supervisor:** Paulo Malojo  
**Professora Cooperante:** Marta Pereira  
**Discente:** Susana Nogueira

**Sumário:** Os termos e o algoritmo da divisão. Resolução de exercícios.  
Jogo: “O Robô inteligente”.

3º ano- Turma B Número de alunos: 23		Ano letivo: 2020/2021				
Domínio: Matemática Bloco 1- Números e Operações						
Objetivos essenciais de aprendizagens	Experiências de aprendizagem/ metodologia	Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Duração	* Descritores do Perfil dos Alunos
- Reconhecer e memorizar factos básicos da divisão;	- A professora inicia a aula partilhando um vídeo sobre o que é a divisão, explicando o nome dos termos da divisão (dividendo, o divisor e o quociente);	- Visualização de um vídeo sobre a divisão disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qQRCDZRU40A&amp;t=24s">https://www.youtube.com/watch?v=qQRCDZRU40A&amp;t=24s</a>	- Computador;  - Colunas;  - Internet;	- Observar e registar a intervenção dos alunos;	10 minutos	Conhecedor / sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)

<p>- Utilizar o cálculo mental e/ ou recorrer ao algoritmo vertical da divisão;</p>	<p>- Seguidamente, após a compreensão desta operação é partilhado um vídeo exemplificando alguns exercícios com o algoritmo vertical, explicando posteriormente o que é o resto;</p>	<p>- Visualização de um vídeo demonstrando a resolução de alguns exercícios recorrendo à operação da divisão, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nMASMEq0Ugg">https://www.youtube.com/watch?v=nMASMEq0Ugg</a></p>	<p>- Computador;  - Colunas;  - Internet;</p>	<p>- Concentração;</p>	<p>10 minutos</p>	
<p>- Reconhecer relações numéricas e propriedades das operações e utilizá-las em situações de cálculo;</p> <p>- Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem;</p>	<p>- Em jeito de consolidação de conhecimentos, através do Jamboard (PDF apêndice A), a professora questiona os alunos sobre os termos do algoritmo da divisão vertical, (transcrevendo posteriormente para o caderno de matemática), a fim de que os alunos possam resolver alguns exercícios seguidamente;</p>	<p>- Resolução de exercícios recorrendo ao Jamboard;</p>	<p>- Computador;  - Colunas;  - Internet;  - Caderno de matemática;  - Caneta;  - Lápis;  - Borracha;</p>	<p>- Qualidade da participação oral;  - Interesse/ empenho;  - Respeito pelas normas de trabalho e convivência;</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G)</p>

<p>- Desenvolver persistência, autonomia, e à-vontade em lidar com situações que envolvam Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.</p> <p>- Respeitar as normas que regem o intercâmbio linguístico: prestar atenção; aguardar pela sua vez; etc;</p> <p>- Explorar situações que conduzam à descoberta da divisão;</p>	<p>- Posteriormente, segue-se o jogo: “O Robô inteligente” (apêndice B), onde a turma é dividida em duas partes, ficando a primeira metade da turma a jogar com a professora titular da turma, (Professora Marta) e a segunda metade da turma com a Professora estagiária. De seguida, são explicadas as regras do jogo (apêndice B), para posteriormente à vez, cada aluno da turma, começar a jogar (alternando as equipas).</p>	<p>- Jogo do Robô inteligente;</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- Jogo do Robô inteligente (previamente construído);</p>	<p>- Cooperação no grupo;</p> <p>- Participação;</p> <p>- Respeito pelas normas de trabalho;</p> <p>- Concentração;</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>
<p>- Desenvolver agilidade no raciocínio;</p> <p>- Despertar o gosto pelo desafio;</p>	<p>- Após o jogo a professora explica a tarefa de casa, jogo da divisão divertida criado no Wordwall e a ficha n.º 31 (exercício 1, 2 e 3) da página 33 do livro de fichas de matemática.</p>	<p>- Divisão divertida através do Wordwall, disponível em: <a href="https://wordwall.net/play/11725/687/487">https://wordwall.net/play/11725/687/487</a></p>	<p>- Computador;</p> <p>- Internet;</p> <p>- Livro de fichas de matemática;</p> <p>- Lápis de carvão;</p> <p>- Borracha.</p>	<p>- Concretização e qualidade da atividade.</p>	<p>(30 minutos)</p> <p>Total: 90 minutos</p>	<p>Criativo (A, C, D, J)</p>

<sup>1</sup> Esta atividade foi planificada para o ensino à distância- E@D (período de confinamento).

\*Descritores do Perfil dos Alunos de acordo com o “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”.

## Divisão

Dividir é repartir em partes iguais



Três irmãos, tinham exatamente o mesmo número de bolas.  
 Foram arrumar o quarto dos brinquedos e distribuíram as 12 bolas  
 por cada um dos seus cestos.  
 Quantas bolas tinha cada um deles?

Dividir

Repartir

Partilhar

Distribuir

Resolução:

$$\begin{array}{c}
 12 : 3 = 4 \\
 \text{Dividendo} \swarrow \quad \downarrow \quad \searrow \text{quociente} \\
 \text{divisor}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{l}
 3 \times 1 = 3 \\
 3 \times 2 = 6 \\
 3 \times 3 = 9 \\
 3 \times 4 = 12 \\
 3 \times 5 = 15 \\
 \dots
 \end{array}$$

**Dividendo (D)**- número que vai ser dividido;

**divisor (d)**- número de vezes que vamos dividir o 12 (em grupos de 3);

**quociente (q)**- resultado da divisão.

Podemos agrupar as 12 bolas em 3 conjuntos



Assim ficamos com 3 grupos com 4 elementos cada.

$12 : 3 = 4$  lê-se assim: doze a dividir por três é igual a quatro

Repara:

$$\begin{array}{c}
 \downarrow \downarrow \downarrow \\
 12 : 3 = 4 \\
 D : d = q
 \end{array}
 \xrightarrow{\text{porque}}
 \begin{array}{c}
 \downarrow \quad \downarrow \\
 12 = 3 \times 4 \\
 D = d \times q
 \end{array}$$

$$\begin{array}{l}
 3 \times 1 = 3 \\
 3 \times 2 = 6 \\
 3 \times 3 = 9 \\
 3 \times 4 = 12 \\
 \dots
 \end{array}$$

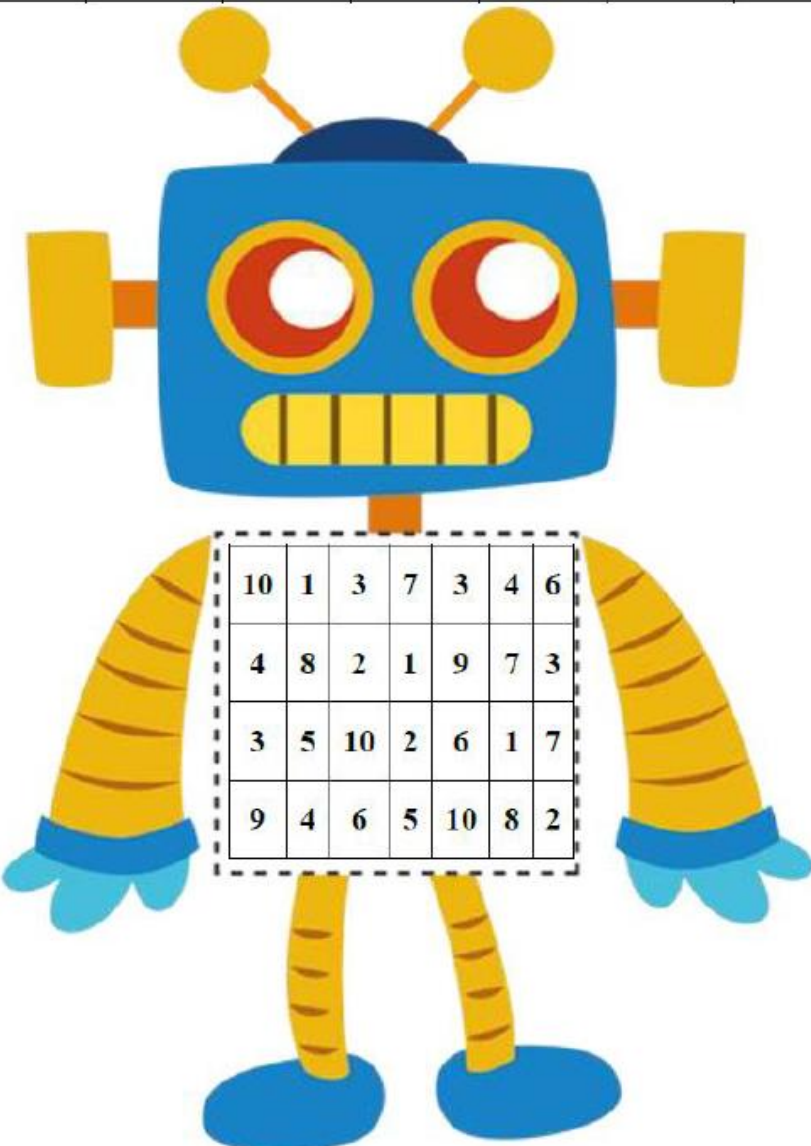
Então, a divisão é a operação inversa da multiplicação.

$$12 : 3 = ?$$

$$12 = 3 \times ? \quad \text{ou} \quad 3 \times ? = 12$$

$$? \Rightarrow 4$$

## Robô inteligente

	$12 \div 3$	$24 \div 4$	$20 \div 2$	$15 \div 5$	$4 \div 4$	$9 \div 3$	$14 \div 2$																												
$6 \div 2$	 <table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>10</td><td>1</td><td>3</td><td>7</td><td>3</td><td>4</td><td>6</td></tr> <tr><td>4</td><td>8</td><td>2</td><td>1</td><td>9</td><td>7</td><td>3</td></tr> <tr><td>3</td><td>5</td><td>10</td><td>2</td><td>6</td><td>1</td><td>7</td></tr> <tr><td>9</td><td>4</td><td>6</td><td>5</td><td>10</td><td>8</td><td>2</td></tr> </table>						10	1	3	7	3	4	6	4	8	2	1	9	7	3	3	5	10	2	6	1	7	9	4	6	5	10	8	2	$50 \div 5$
10							1	3	7	3	4	6																							
4							8	2	1	9	7	3																							
3							5	10	2	6	1	7																							
9							4	6	5	10	8	2																							
$21 \div 3$							$12 \div 2$																												
$8 \div 4$							$20 \div 4$																												
$2 \div 2$	$3 \div 1$																																		
$36 \div 4$	$35 \div 5$																																		
$16 \div 2$	$4 \div 2$																																		
$20 \div 5$	$3 \div 3$																																		
	$10 \div 5$	$18 \div 2$	$8 \div 1$	$16 \div 4$	$30 \div 3$	$18 \div 3$	$10 \div 2$																												

## Apêndice C



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
2.º Ano, 2.º Semestre  
UC: Prática de Ensino Supervisionada IV- 1º Ciclo do Ensino Básico

Data: 10/03/2021

Docente/Supervisor: Paulo Malojo  
Professora Cooperante: Marta Pereira  
Discente: Susana Nogueira



Escola Básica de Freamunde

### Planificação da atividade <sup>1</sup>

**Sumário:** Os verbos.

Leitura e exploração do poema: “Uma perfeição de cão”.

Jogo: “As pipocas das conjugações”- resolução de exercícios.

3º ano- Turma B Número de alunos: 23		Ano letivo: 2020/2021				
Disciplina: Português Domínio/ Tema: Oralidade; Leitura e Gramática.						
Objetivos essenciais de aprendizagens	Experiências de aprendizagem/ metodologia	Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Duração	* Áreas de competências do PASEO
- Adquirir conhecimentos sobre os verbos;  - Compreender e identificar as conjugações verbais;	- A professora inicia a aula explorando o que são os verbos, (variação mediante a pessoa e o número) assim como as conjugações verbais, recorrendo ao jamboard (apêndice A);	- Visualização da apresentação: “Os verbos” no Jamboard;	- Computador;  - Colunas;  - Internet;	- Concentração;  - Participação;	10 minutos	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos;</li> <li>- Realizar leitura em voz alta;</li> <li>- Ler textos com entoação e ritmos adequados;</li> <li>- Ler e interpretar textos poéticos;</li> <li>- Identificar verbos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De seguida, à vez, os alunos realizam a leitura em voz alta do poema: “Uma perfeição de cão” de Maria Cândida Mendonça, explorando-o de seguida e resolvendo posteriormente os exercícios 1, 2, 3 e 4 da página 120 e 121 do manual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e exploração do poema: “Uma perfeição de cão” da página 120 do manual de Português, seguindo-se da resolução dos exercícios: 1, 2, 3 e 4 da página 120 e 121 do manual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Internet;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade da participação oral;</li> <li>- Interesse/empenho;</li> <li>- Participação;</li> </ul>	<p style="text-align: center;">25 minutos</p>	<p style="text-align: center;">Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p style="text-align: center;">Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar conjugações verbais e descobrir verbos com essas terminações;</li> <li>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</li> <li>- Construir frases de acordo com a flexão verbal;</li> <li>- Desenvolver confiança nas suas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguidamente, os alunos no caderno de linhas realizam o jogo: “As pipocas das conjugações” que consiste em retirar uma pipoca do balde das pipocas, (neste caso será a professora), e após desvendar a conjugação que saiu, o aluno terá de identificar qual a conjugação a que pertence e pensar num verbo que termine nessa mesma conjugação, construindo de seguida uma frase onde aplique o mesmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo: “Pipocas das conjugações”- resolução de exercícios no caderno, recorrendo ao apoio do Jamboard;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo: “Pipocas das conjugações” (previamente construído); <ul style="list-style-type: none"> <li>- balde;</li> <li>- pipocas com as conjugações;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar e registar a intervenção dos alunos;</li> <li>- Respeito pelas normas de trabalho e convivência;</li> <li>- Cooperação no grupo;</li> <li>- Participação;</li> </ul>	<p style="text-align: center;">45 minutos</p>	<p style="text-align: center;">Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p style="text-align: center;">Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>



capacidades e conhecimentos;  - Respeitar as normas que regem o intercâmbio linguístico: prestar atenção; aguardar pela sua vez; etc;	Nota: A realização do jogo será acompanhada no jamboard, para um melhor acompanhamento por parte dos alunos.		- Caderno de linhas; - Lápis;  - Borracha;  - Computador;  - Colunas;  - Internet;			
- Consolidar os conhecimentos;	- Em jeito de consolidação de conhecimentos, os alunos assistem à visualização de um vídeo sobre o tema trabalhado em aula (verbos e conjugações), disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bPBD_1Se_tA&amp;t=2s">https://www.youtube.com/watch?v=bPBD_1Se_tA&amp;t=2s</a>	- Visualização de um vídeo sobre os verbos e as conjugações, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bPBD_1Se_tA&amp;t=2s">https://www.youtube.com/watch?v=bPBD_1Se_tA&amp;t=2s</a>	- Computador;  - Colunas;  - Internet;	- Concentração;	5 minutos	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)
	- Após a visualização do vídeo a professora explica a tarefa de casa, ficha de consolidação de conhecimentos (apêndice B).	- Explicação da tarefa de casa.	- Computador;  - Internet;  - Ficha de consolidação de conhecimentos.	- Concretização e qualidade da atividade.	5 minutos  Tarefa de casa-trabalho autónomo: (30 minutos)	Questionador (A, F, G, I, J)
					Total: 90 minutos	

<sup>1</sup> Esta atividade foi planificada para o ensino à distância- E@D (período de confinamento).

\* Áreas de competências do PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).



# Os verbos

Freamunde, 10 de março de 2021



Os verbos são palavras que indicam ações, estados ou fenómenos da natureza.  
Exemplos:

O cão ladra.



O cão está feliz.

O cão é fiel ao dono.



O verbo é uma palavra variável que pode apresentar muitas formas.

Ex: ladra, ladrrou, ladravam, ladrará...



**ladrar**

O nome do verbo é-nos dado pelo infinitivo. \_\_\_\_\_

O cão ladrava.

A palavra ladrava, é uma forma verbal do verbo ladrar (infinitivo).

Os verbos podem variar em pessoa e em número

	Singular	Plural
1.ª pessoa	eu	nós
2.ª pessoa	tu	vós
3.ª pessoa	ele/ela	eles/elas

## As conjugações verbais

Os verbos podem pertencer à 1.ª conjugação, à 2.ª conjugação ou à 3.ª conjugação verbal.

Eles agrupam-se de acordo com as vogais temáticas (a, e, i).

**ar** → 1.ª conjugação

cantar,  
ladrar...

**er or** → 2.ª conjugação

comer,  
correr...

pôr,  
despôr...

Pôr, porque em latim  
escrevia-se ponere

**ir** → 3.ª conjugação

dormir,  
abrir...

Leitura do poema da pág. 120 do manual de Português  
Exercício 1, 2, 3 e 4

## Uma perfeição de cão

Conheci um cão  
que falava  
que escutava  
que cantava  
que brincava  
que ladrava  
que fazia o pino  
e que era um grande dançarino.

E que tal?  
Era ou não  
uma perfeição de cão?

Não acreditam?  
Fazem mal.  
Era um cão  
de imaginação...

Maria Cândida Mendonça, O Livro do Faz de Conta,  
Plátano Editora, s. d.



Que jogava a bola  
que perdia  
que ganhava  
que estudava  
e que andava  
comigo na escola.

Freamunde, 10 de março de 2021

## As conjugações

Conjugação	Infinitivo	Forma verbal	Frase
ar → 1.ª	cantar	canta	A Beatriz canta muito bem.

## Jogo- Pipocas das conjugações

Ana  
Francisca

Carolina

Daniela


## Apêndice D



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
2.º Ano, 2.º Semestre  
UC: Prática de Ensino Supervisionada IV- 1º Ciclo do Ensino Básico

Data: 23/03/2021

Docente/Supervisor: Paulo Malojo  
Professora Cooperante: Marta Pereira  
Discente: Susana Nogueira




Escola Básica de Freamunde

### Planificação da atividade

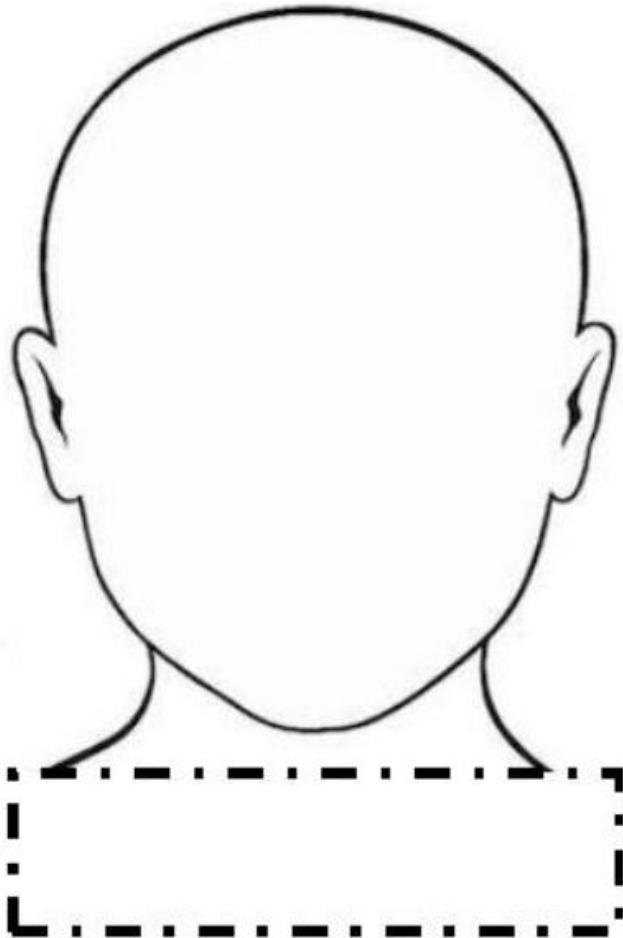
**Sumário:** Situações agradáveis e desagradáveis.  
Sentimentos e expressões- resolução de exercícios.  
Construção do mural das emoções e do emocionómetro.

3º ano- Turma B Número de alunos: 23		Ano letivo: 2020/2021				
Área disciplinar: Estudo do Meio Domínio/ Tema: Bloco 1- À descoberta de si mesmo- o seu corpo.						
Objetivos essenciais de aprendizagens	Experiências de aprendizagem/ metodologia	Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Duração	* Áreas de competências do PASEO
- Compreender e identificar os diferentes tipos de sentimentos;	- A professora inicia a aula explorando com os alunos o livro: “Tudo o que nós sentimos” de Emma Brownjohn;	- Leitura e exploração do livro: “Tudo o que nós sentimos” de	- Livro: “Tudo o que nós sentimos”	- Concentração; - Participação;	15 minutos	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)

<p>- Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos;</p>		<p>Emma Brownjohn;</p> <p>- Resolução de exercícios;</p>	 <p>de Emma Brownjohn;</p>			
<p>- Reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação (calor, frio, fome, conforto, dor...);</p> <p>- Reconhecer estados psíquicos e respectivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...);</p>	<p>- De seguida, procede-se à resolução dos exercícios do manual pág. 74 e 75 e pág. 45 do livro de fichas de Estudo do Meio;</p>		<p>- Manual de Estudo do Meio;</p> <p>- Livro de Fichas de Estudo do Meio;</p> <p>- Lápis de carvão;</p> <p>- Borracha;</p>	<p>- Qualidade da participação oral;</p> <p>- Interesse/empenho;</p> <p>- Participação;</p> <p>- Concentração;</p> <p>- Observar e registar a intervenção dos alunos;</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>
<p>- Reconhecer alguns sentimentos (amor, amizade...) e suas manifestações (carinho, ternura, zanga...);</p>	<p>- Posteriormente, são distribuídos pelos alunos uns cartões plastificados com o contorno do rosto (apêndice A), no qual terão de representar a sua expressão/ como se estão a</p>	<p>- Construção do mural das emoções;</p>	<p>- Cartões previamente impressos e plastificados (apêndice A);</p>	<p>- Concretização e qualidade da atividade;</p> <p>- Respeito pelas normas de</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>

<p>- Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos;</p> <p>- Identificar e expressar o seu estado psíquico;</p>	<p>sentir, escrevendo a respetiva emoção com canetas de acetato, para depois construirmos o mural das emoções;</p>		<p>- Canetas de acetato;</p> <p>- Álcool;</p> <p>- Algodão;</p>	<p>trabalho e convivência.</p>		
<p>- Reconhecer e identificar estados psíquicos e respetivas reações físicas.</p>	<p>- Por fim, os alunos decorarão uma mola de madeira, escrevendo também o seu nome, para posteriormente colocarem-na no emocionómetro a fim de, diariamente, aquando a chegada à escola, possam partilhar o seu estado psíquico com os restantes colegas da turma (modificando apenas a mola para o sentimento correspondente), podendo por ventura também ser utilizado pela professora expressando o que está a sentir pelos alunos, devido ao comportamento de cada um.</p>	<p>- Construção do emocionómetro;</p>	<p>- Molas de madeira;</p> <p>- Marcadores;</p> <p>- Canetas de acetato;</p> <p>- Emojis previamente impressos e plastificados (apêndice B).</p>	<p>- Empenho;</p> <p>- Interesse;</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Criativo (A, C, D, J)</p>
					<p>Total: 90 minutos</p>	

\* Áreas de competências de acordo com o PASEO (Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória).



*Felicísimo(a)*

*Feliz*

*Triste*

*Languado(a)*

*Furioso(a)*



**Triste**



**Zangadc**



**Furioso**



**Feliz**



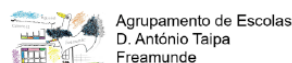
**Felicíssimo**

## Apêndice E



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
2.º Ano, 2.º Semestre  
UC: Prática de Ensino Supervisionada IV- 1º Ciclo do Ensino Básico

Data: 08/04/2021



**Escola Básica de Freamunde**

### Planificação da atividade

**Sumário:** Jogo musical: Marcha Turca de Mozart.  
Percussão corporal.  
Danças de roda.

**Docente/Supervisor:** Paulo Malojo  
**Professora Cooperante:** Marta Pereira  
**Discente:** Susana Nogueira

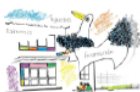
3º ano- Turma B Número de alunos: 23		Ano letivo: 2020/2021				
Área disciplinar: Expressão e Educação Musical Bloco 1- Jogos de exploração						
Objetivos essenciais de aprendizagens	Experiências de aprendizagem/ metodologia	Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Duração	* Áreas de competências do PASEO
- Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas	- A professora inicia a aula apresentando um jogo musical, em que os alunos terão de acompanhar ritmicamente os	- Jogo musical: Marcha Turca de Wolfgang Amadeus Mozart (apêndice A);	- Jogo musical: Marcha Turca de W.A. Mozart (apêndice A) previamente	- Capacidade de concentração; - Coordenação;	10 minutos	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)

a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do cotidiano, etc.);	símbolos gráficos não convencionais (apêndice A) ao som da Marcha Turca de Wolfgang Amadeus Mozart;		impresso e plastificado;			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do cotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical;</li> <li>- Realizar sequências de movimentos corporais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posteriormente, os alunos acompanham o musicograma: “Clap Clap Sound” com percussão corporal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musicograma: “Clap Clap Sound” disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6UYnHlqo7_4">https://www.youtube.com/watch?v=6UYnHlqo7_4</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Internet;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de concentração;</li> <li>- Coordenação;</li> <li>- Postura;</li> <li>- Comportamento;</li> </ul>	20 minutos	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A seguir, a professora apresenta a letra da canção: “O teu corpo é música” aos alunos (apêndice B), para cantarem e gesticulem a mesma;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canção: “O teu corpo é música”, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cfWIMESnILg&amp;feature=share&amp;fbclid=IwAR1E4VStoCl56oIWOqWZdEvi-2_Cb22UWZoPLsISVoNwLePnen8Jqe-bL1s">https://www.youtube.com/watch?v=cfWIMESnILg&amp;feature=share&amp;fbclid=IwAR1E4VStoCl56oIWOqWZdEvi-2_Cb22UWZoPLsISVoNwLePnen8Jqe-bL1s</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de concentração;</li> <li>- Afinação;</li> <li>- Entoação;</li> <li>- Participação;</li> </ul>	15 minutos	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)

<p>- Participar em coreografias, reproduzindo gestos e movimentos;</p> <p>- Identificar e marcar a pulsação/ ritmo de canções e danças;</p> <p>- Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas;</p> <p>- Participar em danças de roda;</p>	<p>- De seguida, a professora convida um aluno que venha fazer par consigo, para explicar a dança que irão fazer de seguida. Ao som da música a professora exemplifica inicialmente os passos que estes terão de fazer dizendo oralmente (joelho, palma direita; joelho palma esquerda, joelho palma direita, esquerda, joelho palma e junta), à medida que vai acompanhando com os gestos juntamente com o respetivo aluno, de modo a que os alunos compreendam mais facilmente;</p> <p>- Posteriormente a professora coloca a música realizando a dança a fim de demonstrar aos alunos o que é pretendido. Seguidamente todos os alunos, em pares, fazem o mesmo ao som da música, e repetem as vezes consideradas necessárias até os passos estarem consolidados;</p> <p>- Aquando a consolidação da dança, os alunos colocam-se em</p>	<p>- Coreografia da dança;</p>	<p>- Cd Maurizio Padovan- Dançar na escola 2;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Colunas;</p>	<p>- Observação direta focada na autonomia dos alunos;</p> <p>- Comportamento;</p> <p>- Postura;</p> <p>- Motivação;</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>
--	--	--------------------------------	--	--	-------------------	---

	<p>círculo, juntamente com os seus pares à sua frente, de modo a que fique dois círculos, um interno e outro externo. Os alunos do círculo de fora irão andar para a sua direita, aquando a repetição de cada conjunto de gestos, (logo após rodarem de braço dado com o seu par), trocando assim de par, fazendo novamente todos os passos até trocarem de novo de par, e assim sucessivamente até ao final da música;</p>					
<p>- Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo professor, integrando diferentes elementos do Tempo (pulsação, velocidade, duração, longo/curto, rápido/sustentado, padrões rítmicos) e da Dinâmica (pesado/leve, forte/fraco).</p>	<p>- Por fim, os alunos em roda, fazem a coreografia da última música imitando a professora.</p>	<p>- Dança de roda;</p>	<p>- Cd Maurizio Padovan- Dançar na escola 2;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Colunas.</p>	<p>- Observação direta do interesse e empenho dos alunos na atividade;</p> <p>- Participação;</p> <p>- Concentração.</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Criativo (A, C, D,H, J)</p>
					<p>Total: 90 minutos</p>	

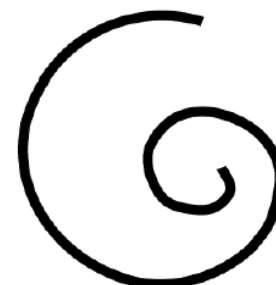
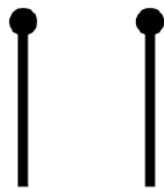
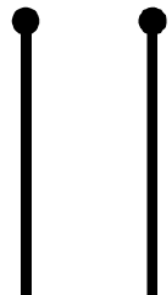
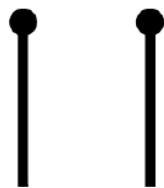
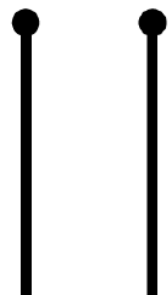
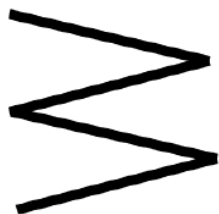
\* Áreas de competências de acordo com o PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).



## Jogo Musical: Marcha Turca

(Wolfgang Amadeus Mozart)

3.º B



## Apêndice F



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
2.º Ano, 2.º Semestre  
UC: Prática de Ensino Supervisionada IV- 1º Ciclo do Ensino Básico

Data: 06/05/2021

Docente/Supervisor: Paulo Malojo  
Professora Cooperante: Marta Pereira  
Discente: Susana Nogueira



Agrupamento de Escolas  
D. António Talpa  
Freamunde

**Escola Básica de Freamunde**

### Planificação da atividade

**Sumário:** Parte inteira e parte decimal- leitura de números decimais (resolução de exercícios).

Jogo: Loto decimal.

Adição e subtração de números decimais.

3º ano- Turma B Número de alunos: 23		Ano letivo: 2020/2021				
Disciplina: Matemática    Bloco 1- Números e Operações						
Objetivos essenciais de aprendizagens	Experiências de aprendizagem/ metodologia	Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Duração	* Áreas de competências do PASEO
- Adquirir conhecimentos sobre os números decimais;	- A aula inicia com a visualização de um vídeo sobre números decimais, seguindo-se da explicação do mesmo;	- Visualização do vídeo, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7hqMsTjheqI">https://www.youtube.com/watch?v=7hqMsTjheqI</a>	- Computador; - Colunas; - Internet; - Projetor;	- Concentração; - Interesse;	10 minutos	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)

<p>- Ler e representar números no sistema de numeração decimal, identificando a parte inteira e a parte decimal, relacionando os valores das diferentes ordens e classes;</p>	<p>- De seguida, os alunos com materiais manipulativos, mediante a atribuição do número decimal que é dito oralmente pela professora, representam-no no comboio dos números, tendo em consideração as ordens e as classes;</p> <p>- Depois, os alunos terão de preencher o cartão mágico, previamente impresso e plastificado, identificando a parte inteira e a parte decimal dos números decimais (apêndice A), bem como procederem à respetiva identificação das ordens e classes;</p>	<p>- Representação dos números decimais no comboio dos números;</p> <p>- Preenchimento e identificação da parte inteira e parte decimal;</p>	<p>- Comboio dos números;</p> <p>- Cartão mágico (apêndice A);</p> <p>- Marcador permanente/ caneta de acetato;</p>	<p>- Participação;</p> <p>- Compreensão;</p> <p>- Participação;</p> <p>- Empenho;</p>	<p>30 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>
<p>- Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social;</p> <p>- Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que</p>	<p>Posteriormente, realiza-se o jogo: Loto decimal. Cada aluno terá um cartão (apêndice B), no qual terá de ouvir a leitura dos números decimais que será feita pela professora. Esta tirará de um saco opaco um número de cada vez e fará a sua leitura, para que cada aluno esteja atento e proceda à respetiva identificação do número decimal, verificando</p>	<p>- Jogo do loto decimal- leitura e identificação dos números decimais;</p>	<p>- Jogo: “Loto decimal” (apêndice B), previamente impresso;</p> <p>- Lápis de cor;</p>	<p>- Comportamento;</p> <p>- Respeito pelas normas de trabalho e convivência;</p> <p>- Cooperação no grupo;</p>		<p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p>



### Jogo: Loto decimal

	0,907		2,4	
3,15		13,32		25,3
	7,6		0,368	
0,008		25,003		46,8
	125,10		10,1	

### Jogo: Loto decimal

	0,907		9,9	
5,45		13,32		0,145
	7,6		0,368	
0,008		25,003		46,8
	125,10		52,1	

### Jogo: Loto decimal

	0,145		0,008	
0,15		13,32		25,3
	7,6		0,368	
0,08		25,003		46,8
	125,10		52,1	

### Jogo: Loto decimal

	0,008		9,9	
0,15		13,32		25,3
	7,6		0,368	
3,15		25,003		46,8
	125,10		52,1	

## Apêndice G



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
2.º Ano, 2.º Semestre  
UC: Prática de Ensino Supervisionada IV- 1º Ciclo do Ensino Básico

Data: 25/05/2021

Docente/Supervisor: Paulo Malojo  
Professora Cooperante: Marta Pereira  
Discente: Susana Nogueira



**Escola Básica de Freamunde**

### Planificação da atividade

**Sumário:** Leitura e interpretação do poema: “As pedras” de Maria Alberta Menéres.  
Decoração e apresentação de uma pedra “falante”.  
Jogo da glória (compreensão do texto).

3º ano- Turma B Número de alunos: 23		Ano letivo: 2020/2021				
Disciplina: Português Domínio: Leitura; Educação Literária; Gramática;		Disciplina: Educação Artística: Artes visuais Domínio: Interpretação e comunicação; Experimentação e criação;				
Objetivos essenciais de aprendizagens	Experiências de aprendizagem/ metodologia	Atividades	Recursos materiais	Avaliação	Duração	* Áreas de competências do PASEO
- Ler textos com entoação e ritmos adequados;  - Compreender textos poéticos escutados ou lidos;	- A aula inicia com a leitura individual de cada estrofe do poema: “As pedras” de Maria Alberta Menéres, passando de seguida à interpretação do mesmo;	- Leitura e interpretação do poema “As pedras” de Maria Alberta Menéres;	- Manual de Português;	- Leitura;  - Entoação;  - Ritmo;  - Interpretação;	20 minutos	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)

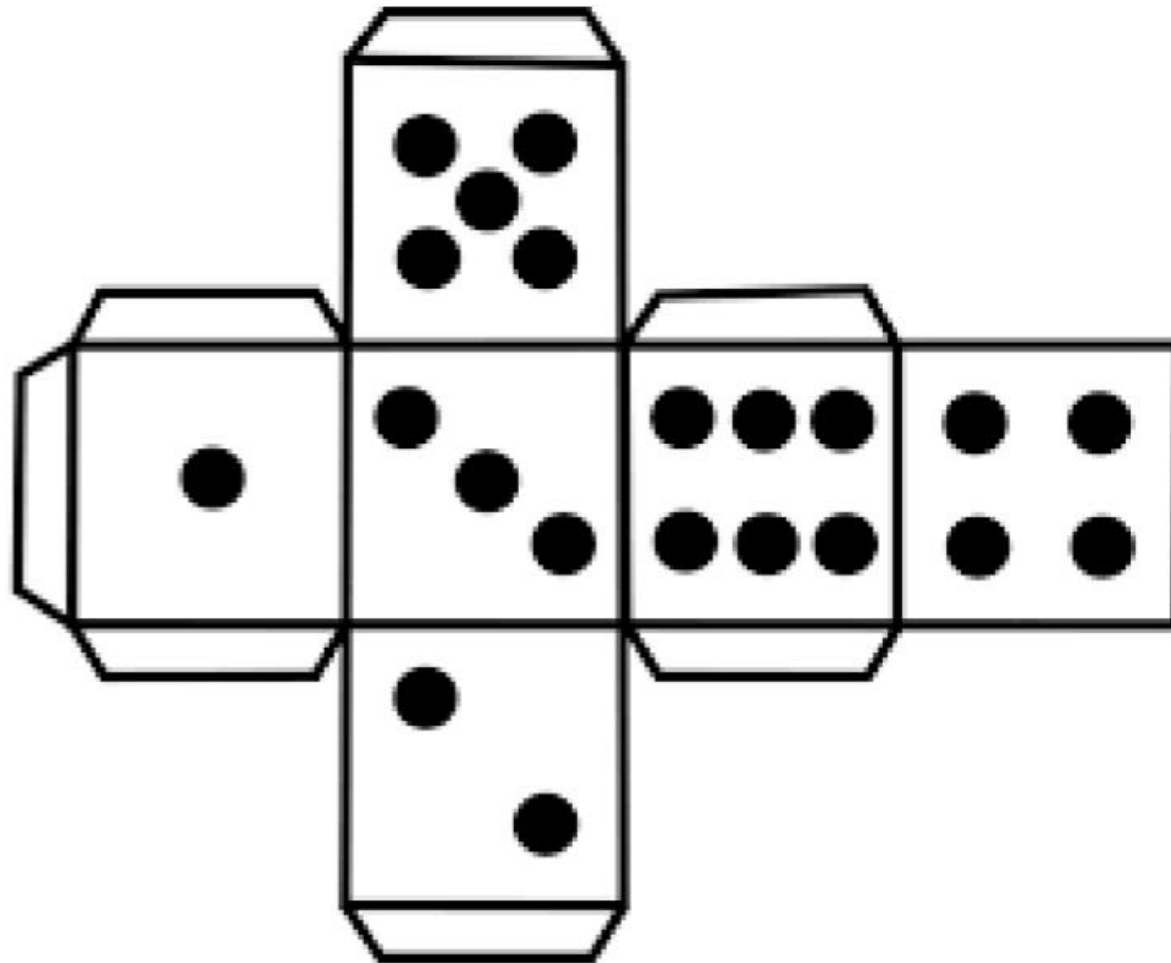
<p>- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas;</p> <p>- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s);</p>	<p>- Depois, os alunos escolhem uma pedra, que irão decorar para posteriormente apresentar aos restantes colegas, como se de uma pedra “falante” se tratasse;</p>	<p>- Decoração e apresentação da pedra “falante”;</p>	<p>- Pedras; - Marcadores;</p>	<p>- Participação; - Empenho; - Compreensão;</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Criativo (A, C, D, J)  Comunicador A, B, D, E, H</p>
<p>- Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia;</p>	<p>- Posteriormente, na roleta giratória (on-line), disponível em: <a href="https://app-sorteos.com/wheel/86K86Y">https://app-sorteos.com/wheel/86K86Y</a> são selecionados dois alunos, que serão os capitães de cada uma das equipas. Estes, terão a sua pedra como marcador da sua equipa e enquanto escolhem alternadamente os restantes jogadores, é colado um íman nessas mesmas pedras;</p>	<p>- Sorteio dos capitães das equipas e escolha dos restantes elementos das mesmas;</p>	<p>- Computador; - Internet; - Pedras; - Ímanes;</p>	<p>- Respeito; - Comportamento;</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</p>
<p>- Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal;</p>	<p>- Constituídas as equipas, o jogo da glória (apêndice A) é afixado no quadro, e procede-se novamente ao sorteio para ver qual das duas equipas inicia o</p>	<p>- Afixação e iniciação do jogo da glória (apêndice A);</p>	<p>- Jogo da glória previamente impresso (apêndice A);</p>	<p>- Compreensão; - Interpretação;</p>	<p>35 minutos</p>	<p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)  Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</p>

<p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>- Manifestar ideias, sentimentos ou pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas;</p>	<p>jogo. A primeira equipa lança o dado (apêndice B) e avança conforme as casas correspondentes. Nas casas de perguntas mistério, os alunos terão de retirar o cartão correspondente ao número da casa (apêndice C) e responder corretamente à questão. Vence a primeira equipa a chegar à última casa do jogo.</p> <p>O poema ficará ao longo de todo o jogo projetado para uma melhor análise e interpretação por parte dos alunos (apêndice D);</p>		<p>- Dado previamente impresso e construído (apêndice B);</p> <p>- Cartões com as perguntas mistério, previamente impressos e plastificados (apêndice C);</p> <p>- Poema: “As Pedras” - projetado (apêndice D);</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Pedras das duas equipas;</p> <p>- Ímanes;</p>	<p>- Comunicação oral;</p> <p>- Cooperação no grupo;</p> <p>- Interesse;</p> <p>- Empenho;</p>		<p>Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p>
<p>- Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta;</p>	<p>- De seguida, os alunos resolvem os exercícios (1; 2: 3: 4 e 5) da página 141 do manual de Português;</p>	<p>- Resolução de exercícios;</p>	<p>- Manual de Português;</p> <p>- Lápis de carvão;</p>	<p>- Observação direta focada na intervenção dos alunos;</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</p>

- Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia;	Enquanto se procede à resolução e correção dos exercícios, são colados ímanes nas restantes pedras, para que os alunos depois possam levar para casa a sua pedra “falante”, atribuindo-lhe a utilidade de um íman;		- Borracha; - Ímanes;	- Participação; - Compreensão.		
- Antecipar os temas com base em noções elementares de pesquisa.	- Como tarefa de casa, os alunos irão pesquisar informações sobre a autora deste poema (Maria Alberta Menéres), para na aula seguinte trabalharmos a sua biografia.	- Trabalho de casa (pesquisa).	- Computador; - Internet.	- Participação.	5 minutos	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)
					Total: 120 minutos	

\* Áreas de competências de acordo com o PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).





Avança até  
à casa nº 5.

Qual a editora e o  
ano de edição do  
poema?

Que rimas  
encontras no  
poema?

Quantos versos  
tem este  
poema?

De que livro foi  
retirado este  
poema?

Completa.  
Segundo o poema, as  
pedras choram..

Recua até à casa  
nº 7.

Quantas estrofes  
tem o poema?

“As pedras cantam nos lagos...”  
Qual o verbo presente nesta  
frase? Apresenta-o no infinitivo e  
conjugá-o no presente.

O poema diz: “As pedras falam?  
Pois falam, mas não à nossa  
maneira”.  
De acordo com o poema, explica  
por palavras tuas a maneira de  
falar das pedras.