



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada - O jogo na promoção do
desenvolvimento de competências sociais

Sandra Isabel de Moura Gonçalves

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de educação de Bragança
para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e do
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

Professora Ilda Freire Ribeiro

Bragança

novembro, 2019

Agradecimentos

O presente relatório, que se constitui num trabalho exigente e com seriedade investigativa, não foi possível concretizar sem o apoio e incentivo de instituições e pessoas que, de uma forma direta ou indireta, me acompanharam ao longo desta etapa de formação e às quais quero agradecer e manifestar profunda consideração, nomeadamente:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por me ter acolhido e dado a oportunidade de realizar duas das grandes etapas do nosso percurso académico, a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como a todos os docentes implicados na minha formação inicial.

À Professora Ilda Freire, a minha orientadora e supervisora no âmbito do 1.º CEB, pela paciência e pelo tempo que disponibilizou para a orientação do presente relatório. Obrigada pelo apoio, ajuda, orientação, amizade, carinho, bem como pela partilha de saberes que me foram essenciais no decorrer da minha ação educativa.

Ao professor Luís Castanheira, o meu supervisor no âmbito dos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar, pelo seu apoio e pelos conselhos gratificantes que contribuíram em muito para o meu crescimento pessoal e profissional.

Queria deixar também um agradecimento especial à dona Olema, mais conhecida como a mãe das fotocópias pela paciência, carinho e por todas as velinhas ao longo de todos estes anos.

A todos os meus amigos que me apoiaram e nunca me deixaram desistir, principalmente a minha melhor amiga Joana Costa que me apoiou incondicionalmente nos bons e maus momentos, foi sem dúvida um porto seguro.

Por último, mas o mais importante, à minha família, pai, mãe, irmã e irmão, pelo carinho, amor, paciência, dedicação e sacrifício para a realização deste sonho, pois foi graças a ela que tudo foi possível. Obrigada por tudo! Tenho a melhor Família do mundo!!

A todos/as, muito OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório insere-se na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. O principal objetivo deste relatório, foi refletir sobre a ação desenvolvida ao longo da PES, que se realizou em contexto de creche, com um grupo constituído por 18 crianças, com 2 anos de idade, em contexto de jardim de infância, num grupo com 22 crianças, com 4 anos e 5 anos de idade e, em contexto de 1.º CEB, numa turma de 3.º ano de escolaridade, com 24 crianças de 8 e 9 anos de idade. Ao longo da nossa prática educativa tivemos em consideração o desenvolvimento holístico da criança e a promoção de uma pedagogia que valorizasse a criança e a sua ação, fazendo dela um processo ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. No decorrer das intervenções realizamos diversas atividades que visaram a promoção de aprendizagens significativas em diferentes domínios. E neste relatório damos ênfase às experiências vividas durante a implementação de atividades com jogos. O jogo foi uma componente sempre presente na nossa ação pedagógica procurando responder à seguinte questão-problema: *poderá o jogo, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, criar oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças?* Para responder a esta questão restringimos os seguintes objetivos: (i) recorrer a diferentes jogos, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, favorecedores de aprendizagens diversificadas; (ii) observar, o interesse, motivação, atitudes da criança em situação de jogo; (iii) perceber se o jogo contribui para a aquisição, desenvolvimento e mobilização de competências sociais. O nosso estudo concentra-se numa abordagem qualitativa e utilizamos como principais técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação, as notas de campo, as grelhas de análise e as fotografias. Após a reflexão das intervenções e a análise dos dados e resultados obtidos, e no que concerne às competências sociais e ao seu desenvolvimento, podemos referir que, de forma satisfatória e significativa, o grupo conseguiu, ainda que de forma progressiva, modificar alguns comportamentos observados inicialmente. A relação com o outro tornou-se mais harmoniosa e verificamos mais reações e atitudes positivas e capacidades sociais dos alunos durante as interações com os colegas. Podemos aferir que o jogo em situação de sala de aula possibilita o desenvolvimento de competências sociais das crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º ciclo de ensino básico; Prática de Ensino Supervisionada; o jogo na ensino-aprendizagem; competências sociais

Abstract

This report is part of the curricular unit Supervised Teaching Practice (STP), integrated in the 2nd year of the study programme of the Master Degree in Preschool and Primary Education of School of Higher Education, in Polytechnic Institute of Bragança. The main objective of this report was to reflect on the action taken throughout the STP, which took place in a kindergarten context, with a group of 18 children, 2 years old, in a preschool context, in a group of 22 children, 4 and 5 years old and, in the context of primary education, in a 3rd grade class, with 24 children between the ages of 8 and 9 years old. Throughout our educational practice we have considered the child's holistic development and the promotion of a pedagogy that values the child and his action, making him an active process in his teaching-learning process. During the interventions, we performed several activities aimed at promoting meaningful learning in different domains. And in this report we emphasize the experiences of implementing gaming activities. The game was an ever-present component in our pedagogical action seeking to answer the question-problem: Can the game as a teaching and learning strategy, create opportunities to develop social skills in children? To answer this question we have restricted the following objectives: (i) resort to different games, as a teaching-learning strategy, favoring diversified learning; (ii) observe the interest, motivation and attitudes of the child in play situation; (iii) understand if gaming contributes to the acquisition, development and mobilization of social skills. Our study focuses on a qualitative approach and we use as main techniques and instruments for data collection observation: field notes, analytical grids and photographs. After reflecting on the interventions and analyzing the data and results obtained, and with regard to social skills and their development, we can state that, satisfactorily and meaningfully, the group managed, albeit progressively, to modify some behaviors initially observed. The relationship with the other became more harmonious and we noticed more positive reactions and attitudes and social skills of students during interactions with colleagues. We can see that games in classroom situation enables the development of children's social skills.

Keywords: Preschool Education; Primary Education; Supervised Teaching Practice; the game in teaching-learning; social skills.

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

1.º CEB – 1.º ciclo de ensino básico

APD – Aprendizagem Por Descoberta

CAF – Componente de Apoio às Famílias

EEA- Experiência de Ensino-Aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

JI – Jardim de Infância

Índice geral

Agradecimentos	1
Resumo	3
Abstract	5
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	7
Introdução.....	12
I Enquadramento teórico	16
1. As interações e as competências sociais.....	16
2. O jogo na aprendizagem da criança.....	18
2.1. O jogo na perspetiva de Piaget e Vygotsky	21
3. O jogo no desenvolvimento das competências sociais nas crianças	24
II. Contextualização da investigação e opções metodológicas.....	27
Nota introdutória	27
1. Contextos da Prática do Ensino Supervisionada	27
1.1. Contexto de creche.....	27
1.2. Contexto de Jardim de Infância	29
1.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
2. Opções Metodológicas: o caminho da investigação	34
2.1. Fundamentação do tema, questão-problema e objetivos do estudo.....	34
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	35
III. Apresentação, descrição e análise das práticas em contexto de estágio.....	39
Nota introdutória	39
1. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem.....	41
1.1. Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida na creche.....	41
1.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no jardim de infância	45
1.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
Considerações finais	62
Referências Bibliográficas	65

Índice de figuras

Figura 1- Pintura com lápis de cera	42
Figura 2- Pintura através da técnica da película	42

Figura 3- Jogo do som dos animais	43
Figura 4 - Pintura com as mãos, colagem dos animais, cartaz completo.....	43
Figura 5- Dados da grelha de observação n. 1, em contexto de creche	44
Figura 6- Nota de campo nº1	46
Figura 7- Criança a apresentar o seu trabalho	47
Figura 8- Registo da pesquisa.....	47
Figura 9- Pannel das pesquisas.....	47
Figura 10- Nota de campo n. °2.....	48
Figura 11- Nota de campo n.º. 3	48
Figura 12- Jogo da memória.....	49
Figura 13- Nota de campo n.º.4.....	49
Figura 14- Jogo de contar animais	50
Figura 15- Nota de campo n.º.5	50
Figura 16- Jogo dos habitats.....	51
Figura 17- Dados da grelha de observação n. 2, contexto de jardim de infância	51
Figura 18- Nota de campo n.º.6.....	56
Figura 19- Dados da grelha de observação n. 3, em contexto de 1º ciclo do ensino básico	57
Figura 20- Nota de campo n.º.7	59

Índice de tabelas

Tabela 1 - Rotina da creche	28
Tabela 2- Rotina Jardim de Infância	30
Tabela 3- Atividades para além da rotina normal.....	32
Tabela 4- Rotina do 1.º Ciclo do ensino Básico	33

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano, do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Tem como principal objetivo, uma abordagem investigativa, a apresentação, análise e reflexão da ação pedagógica desenvolvida em contextos educativos de creche, jardim de infância (JI) e 1.º CEB.

A PES foi desenvolvida em 3 instituições educativas diferentes, situadas na cidade de Bragança. A primeira experiência de estágio, refere-se à creche, decorreu durante 90 horas, numa sala com 18 crianças de dois anos. Neste contexto a PES, envolveu e permitiu o desenvolvimento de jogos e atividades sustentados em aspetos mais sensoriais, pois considera-se que o corpo é o principal meio de aprendizagem uma vez que a criança desenvolve e estimula os cinco sentidos, o tato, a audição, o olfato, o paladar e a visão. Tivemos sempre presente a ideia de que a creche, segundo Portugal (1998) “além de constituir um serviço [de apoio] à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos” (p.124).

A segunda experiência de estágio teve lugar num Centro Escolar na sala de crianças com cinco anos, com 22 crianças, durante 150 horas. É importante salientarmos que a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, refere que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e deve favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.670). Ao longo do percurso neste contexto desenvolvemos atividades que envolveram o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem.

Na terceira e última experiência de estágio estivemos inseridas numa Escola EB1 pertencente a um Agrupamento de Escolas, durante 180 horas, com 24 crianças, com 8 e os 9 anos de idade. No que diz respeito ao 1.º CEB, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o ensino básico “é universal, obrigatório e gratuito” e “visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (p.4).

A EPE e o 1.º CEB são as etapas mais importantes do processo de aprendizagem das crianças, pois adotam um papel predominante no processo de educação que coopera no desenvolvimento do percurso de uma vida, sustentado assim por experiências e aprendizagens, que, mais tarde, pode vir a contribuir para o desenvolvimento absoluto

enquanto seres humanos. Segundo o que se expressa nas *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (OCEPE) as crianças “têm o direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades [sejam] atendidos e valorizados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.12). Assim, segundo as palavras de Cardoso (2013), “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto e a varrer novos horizontes é a tarefa mais nobre com que se defrontam os educadores [e professores] do presente e do futuro” (p.21).

Neste relatório apresentamos ainda uma investigação cujo objeto de estudo se centra na aprendizagem através do jogo. Consideramos a importância de jogar juntos porque observamos que através do jogo podemos promover aprendizagens mais significativas e desenvolver o sentido de cooperação através das interações das crianças.

Assim sendo, as interações e relações entre pares assumem grande relevância para a criança uma vez que “vão ajudar o outro a socializar-se e aprender sobre si e sobre os outros, vão ajudá-la a perceber o mundo” (Matta, 2001, p. 315). Assim delineamos a seguinte questão de investigação: *poderá o jogo, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, criar oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças?* Para responder a esta questão delineámos os seguintes objetivos: (i) recorrer a diferentes jogos, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, favorecedores de aprendizagens diversificadas; (ii) observar, o interesse, motivação, atitudes da criança durante o jogo; (iii) perceber se o jogo contribui para a aquisição, desenvolvimento e mobilização de competências sociais.

Ancoramos a nossa investigação numa abordagem qualitativa, e a recolha de dados foi feita através da observação participante, recorrendo a registos fotográficos, notas de campo e grelhas de observação. Para a análise dos dados das grelhas de observação, que foram convertidas em gráficos, recorreremos a uma análise qualitativa que nos auxiliou a complementar toda a informação.

Quanto à estrutura do presente relatório, este divide-se em três pontos. O primeiro refere-se ao enquadramento teórico, no qual começamos por fundamentar e contextualizar alguns pontos de reflexão, nomeadamente as interações, interações na construção de competências sociais. Posto isto definimos o conceito de jogo, seguido do valor que o jogo tem no desenvolvimento da criança. Sustentamo-nos nas teorias de Piaget e Vygotsky. Posteriormente, falaremos sobre o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem no âmbito da creche, do JI e do 1.º CEB, visto que foi nestes contextos que

realizaremos a ação educativa. Como complemento deste projeto iremos abordar também o jogo no desenvolvimento de competências sociais nas crianças.

No segundo ponto apresentamos a caracterização dos contextos onde desenvolvemos a PES, possibilitando assim aos leitores uma percepção das instituições onde desenvolvemos a nossa ação educativa, bem como perceber as suas estruturas organizacionais e funcionais, os seus horários e rotinas, tanto das crianças como das instituições e, por fim, dar a conhecer um pouco as crianças com as quais trabalhamos, através da caracterização dos grupos, mas salvaguardando o seu anonimato. Ainda como ponto essencial neste capítulo fundamentamos a escolha do tema, a questão-problema e os objetivos do estudo, bem como as opções metodológicas referentes à nossa investigação.

No terceiro ponto expomos a descrição das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) que selecionamos para fazerem parte integrante do presente documento e, a par, vamos refletindo e procedendo à análise dos dados recolhidos. A apresentação das EEA, bem como a reflexão e análise, encontra-se repartida em três itens distintos. No primeiro apresentamos uma das EEA aprendizagem realizada ao longo da ação pedagógica, no contexto de creche, intitulada como “diferentes técnicas de pintura”. No segundo surge a descrição e análise de duas atividades da EPE, nas quais também predominou o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem. Numa das EEA, intitulada “o que é que os animais fazem no inverno para se aquecerem” apresentamos uma caixa de jogos: jogo da memória, jogo de contar os animais e jogo dos meios. Por último, relativamente ao contexto de 1.º CEB, descrevemos e analisamos três EEA que tiveram por base o jogo.

As grelhas de observação, devidamente preenchidas, serviram-nos como complemento de análise em cada uma das EEA sendo que os dados analisados surgem, no *corpus* do relatório, expressos em gráficos, que nos permitiram perceber o envolvimento e as competências sociais observadas em situação de jogo.

Por fim apresentamos as considerações finais. Nestas tentamos dar resposta à questão-problema, aos objetivos alcançados, expondo ainda as dificuldades sentidas e os contributos da PES para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. O presente trabalho termina com as referências bibliográficas, cuja leitura serviu de suporte essencial para a realização fundamentada deste relatório.

I Enquadramento teórico

1. As interações e as competências sociais

A criança constrói aprendizagens e desenvolve as suas competências sociais nas interações com os adultos e com os pares. Através das interações a criança constrói a sua identidade, atribui significado aos seus comportamentos e atitudes e contacta com valores e ideias diferentes dos seus, aprendendo-os e respeitando-os. Ora, é “nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). E é ainda nestas interações que as competências sociais se vão fundamentando.

Mas ao que nos referimos quando falamos de competências sociais? Conceptualmente conta com inúmeras definições. Segundo Ribeiro, Almeida, Almeida e Rodrigues (2004) as competências sociais podem ser

O conjunto de respostas verbais e não-verbais, parcialmente independentes e situacionalmente específicas, através das quais um indivíduo expressa, num contexto interpessoal, as suas necessidades, sentimentos, preferências, opiniões ou direitos, sem ansiedade e de maneira não aversiva, maximizando a probabilidade de conseguir reforço externo. (p.104).

Na mesma linha, Botelho (2012) diz que as competências sociais se referem aos “atributos pessoais que facilitam a interação social e permitem ao indivíduo ser capaz de desenvolver condições para responder de forma adequada e ajustada aos estímulos e desafios que a vida lhe coloca” (p.29).

Para Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, e Quinn, (2006) a competência social pode ser entendida como a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas. Estas interações poderão ser feitas através do diálogo e do debate; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e entrelajada; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade.

Apesar da variedade das definições de competências sociais, todas elas aparentam ir ao encontro da mesma ideia, as competências sociais são comportamentos que buscam

responder de forma socialmente apropriada, em várias situações, de modo a obter algum tipo de reforço externo.

Olhando para o relacionamento interpessoal, sabemos que é fundamental para viver em sociedade, para isto são indispensáveis competências para que existam boas interações sociais. Sendo assim segundo Botelho (2012) as competências sociais apresentam-se como uma “capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (p.13) e como “atributos pessoais que facilitam a interação social e permitem ao indivíduo ser capaz de desenvolver condições para responder de forma adequada e ajustada aos estímulos e desafios que a vida lhe coloca” (p.29). As competências sociais são então caracterizadas por algumas das suas dimensões, sendo elas, segundo Pinheiro (2010), “expressão de sentimentos, expressão de opiniões e defesa dos seus direitos” (p.12).

Vale (2009) menciona que as competências sociais também podem incluir “a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspectiva, a cooperação e a resolução de conflitos” (p.131). Sublinha-se que a competência social é a área do desenvolvimento pessoal e social que possibilita o estabelecimento de relações intra e interpessoais satisfatórias através de comportamentos verbais, não verbais e aspetos cognitivos (Sousa, 2009).

Neste contexto, destacamos que o desenvolvimento de competências sociais está diretamente ligado ao desenvolvimento de competências comunicacionais, pois é também através da interação que tais competências se desenvolvem. Como tal é necessário ter em consideração que, tal como afirmam Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) que a criança constrói referências nas relações e interações que mantém com o outro em diversos contextos sociais e

que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (p. 19).

As interações entre pares tornam-se fundamentais para que haja mobilização e desenvolvimento de competências sociais e para isso é importante que se criem oportunidades para que a criança possa interagir com outras crianças e também adultos. A socialização da criança torna-se positiva e relevante quando a criança se sente confortável na relação e se sentir aceite pelos seus pares. Quando há situações de

desconforto ou mesmo de tensão as relações interpessoais poderão dificultar a mobilização de competências sociais.

2. O jogo na aprendizagem da criança

O jogo engloba atividades lúdicas em que exista um jogador, ou mais, com regras bem definidas. O jogo pode envolver dois ou mais jogadores, jogando entre si e tornando-se adversários, que vão interagindo até ao final do jogo. De acordo com Lima (2008) o jogo é visto “como atividade física ou mental, organizada por um sistema de regras que definem perda ou ganho; brinquedo, passatempo, divertimento” (p. 36).

O vocábulo jogo deriva do

lat[im] *jocus*,i, "gracejo, graça, pilhéria, mofa, escárnio, zombaria", (...) [e do] lat[im] cl[ássico] *ludus*,i, "jogo, divertimento, recreação"; (...) Geralmente, a palavra jogo é a «designação genérica de certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão, entretenimento. [Fonte: Dicionário Eletrónico Houaiss, on line].

Segundo Huizinga (2007) a noção de jogo foi-se construindo e tomando significados diferentes consoante as culturas e as crenças de cada civilização em particular, tendo sido definida numa “perspetiva criadora” (p.57) e não numa perspetiva científica. Nesta “perspetiva criadora”, e tendo em consideração uma dimensão histórica, o jogo,

é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (p. 33).

Podemos ainda afirmar, tal como refere Kisimoto (s.d) que “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme [os] seus valores e modo de vida” (p. 17) e por isso podemos considerar que o conceito de jogo é polissémico e sem uma definição única e específica. No entanto algo se pode considerar como consensual: o jogo acompanhou o desenvolvimento do ser humano ao longo dos tempos e contribuiu para a recreação e animação, bem como, acrescentamos, para a aprendizagem.

Segundo a literatura sobre o assunto consideramos que o jogo da criança é diferente do jogo do adulto, uma vez que neste caso “não é uma simples recreação.” Pois,

quando o adulto joga, “afasta[-se] da realidade, enquanto a criança, ao brincar/jogar, avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca” (Teixeira, 2010, p. 57). Logo, “o jogo faz [parte do] ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança” (Almeida, 2003, p. 24). Deste modo, podemos evidenciar que o jogo ajuda a preparar a criança para a vida, contribui para a sua socialização, tornando-a ativa, mais autónoma e criativa, com capacidade de vencer os vários obstáculos que possam aparecer ao longo do seu desenvolvimento. Proporciona também a resolução de problemas e a superação de desafios que de certa maneira contribui para que estabeleça mais interações e adquira competências que serão fundamentais para a vida em sociedade.

Há uma tendência natural para associar o jogo a uma atividade de crianças. No entanto, Huizinga (2007) recuperando a ideia de Barbeiro (1998) refere que o jogo é um fenómeno humano, quase tão importante como a própria humanidade. Assim se justifica a importância do jogo no desenvolvimento da criança, mas também no desenvolvimento do adulto.

O jogo, quando é usado como estratégia pedagógica, pode constituir-se num simplificador no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Promove a motivação e permite que a criança desenvolva uma sucessão de competências, permitindo ainda uma mais fácil compreensão e assimilação de novos entendimentos e conceitos. De acordo com Neto (2001) o jogo “pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino aprendizagem”, pois, e sublinha o autor, “a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas” (p.38), à medida que a criança joga vai aprendendo quase sem sequer dar conta que está a aprender, contribuindo assim para o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma lúdica.

É também através do lúdico que a criança encontra um elo entre o real e o imaginário, acabando por desenvolver a aprendizagem da melhor forma. Segundo Pereira (2013) “o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando de um conjunto de ações lúdicas para a aquisição de informações” (p. 22).

O jogo leva para a sala de aula mais prazer e desafios constantes para a aprendizagem o que faz com que as crianças se sintam mais motivados, pois há uma maior satisfação, empenho o que poderá facilmente conduzir ao sucesso educativo. Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem o jogo estimula e motiva as crianças, provocando o

seu interesse e também interações de forma a que se possam relacionar e aprender umas com as outras. Salienta-se ainda que o jogo poderá contribuir para melhorar as relações interpessoais, a comunicação e até mesmo a resolução de conflitos.

Na mesma linha, Condessa (2009), salienta as vantagens para o desenvolvimento humano, presentes no ato de brincar e jogar durante os primeiros anos de vida, como por exemplo,

A estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (p.20).

Em contexto educativo o jogo e o ato de brincar tem uma grande relevância nas crianças pequenas que ao passarem grande parte do seu dia dentro de uma instituição devem ter a possibilidade de fazer diversas atividades, como por exemplo segundo Serrão, (2009), possibilidade de jogar “em pares ou em grupo” partilhando, “fantasias, experiências e aprendem a solucionar conflitos” (p. 30). De acordo com Kisimoto (s.d)

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com [as] suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o [jogo] e o brinquedo desempenha[m] um papel de grande relevância para desenvolvê-la (p. 36).

Assim, e ainda corroborando opinião de Kisimoto (s.d) o jogo permite uma ação intencional, que se traduz em afetividade, faz com que haja a construção de representações mentais, estimulando a cognição, existe a manipulação de objetos acompanhadas do desempenho de ações sensoriais, bem como, interações sociais entre várias crianças e o próprio adulto. Neste sentido, o jogo contribui, de forma indireta, para “estimular certos tipos de aprendizagem” (p.36).

Na mesma linha, Serrão (2009) diz que com o jogo se conseguem desenvolver “valores morais, tais como, a cooperação, a partilha e o respeito pelo outro” (p.30). Quando utilizado na educação, o jogo uma função muito específica, uma intenção planeada e “desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador [professor] está potencializando as situações de aprendizagem” (Kisimoto, sd, p.36).

Segundo Lopes (2006), "[...] brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O facto de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação." (p.110) ou seja à medida que a criança vai jogando e vai interpretando várias personagens, vai compreendendo as regras, e ao mesmo tempo vai crescendo e desenvolvendo mais capacidades e mais competências.

Tal como refere Condessa (2010)

O brincar e o jogo, desde as formas mais simples de imitação e atividade simbólica até às formas mais elaboradas de atividades de criação, expressão e de competição, permitem que a criança tome consciência de si e do outro, interiorizando assim a sua cultura de origem e os valores que lhe são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade (p.17).

Reconhecer que o jogo traz vantagens para a descoberta e aprendizagem, bem como para a socialização é uma atitude que o educador/professor deverá equacionar, pois recorrer ao jogo é, nas palavras de Kisimoto (s.d) “transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção d conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (p.37).

O jogo, por um lado, proporciona um desenvolvimento cognitivo e permite também um elevado grau de concentração devido ao carácter prazeroso e estimulante a ele associado. Por outro lado, permite trabalhar aspetos sociais, como as regras e a sua aceitação.

2.1. O jogo na perspetiva de Piaget e Vygotsky

O jogo é considerado, por muitos autores, como uma atividade importante no desenvolvimento cognitivo e emocional, tanto de crianças, como de adultos (Neto, 2013, Condessa, 2009). É vista como uma atividade lúdico-didática, por vezes também como um simples divertimento, que pode ser desvalorizada por muitas pessoas e valorizada por outros. Baseando-nos em algumas leituras (Neto, 2013; Condessa, 2009; Piaget, 1978; Vygotsky, 1989) entendemos, a importância que o jogo tem na vida da criança e percebemos que é através dele que esta também desenvolve as suas capacidades e interage com o mundo que a rodeia, contribuindo para a construção do seu próprio eu. Desta forma

entendemos que “o jogo, desde as formas mais simples de imitação e atividade simbólica até às formas mais elaboradas de atividades de criação, expressão e competição, permitem que a criança tome consciência de si e do outro” fazendo com que a criança interiorize “a sua cultura de origem e os valores que lhes são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade” (Condessa, & Fialho, 2010, p.17).

Segundo Piaget (1978) as origens das manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência da criança, ligando-se por sua vez aos estádios do desenvolvimento cognitivo. Na perspectiva do autor, cada etapa do desenvolvimento está diretamente ligada a um tipo de atividade lúdica que se reflete nos sujeitos. Piaget refere-se ao lúdico como uma estratégia de desenvolvimento e como tal, quando abordado nas escolas, pode constituir-se em uma mais valia nas atividades intelectuais da criança.

De acordo com Piaget (1978) o ato de jogar poderá estar representado em três tipologias: exercício, simbólicos e de regras. Estas tipologias estão relacionadas com os estádios de desenvolvimento da criança. O jogo de exercício aparece desde o nascimento até aos dois anos de idade, ou seja, situa-se no estádio sensório-motor do desenvolvimento cognitivo e pode prolongar-se até à idade adulta. Este tipo de jogo aparece “a partir do prazer que a criança tem em realizar a atividade em si” (Machado, 2009, p. 3) sendo que a sua principal característica “é a repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras [...]” (Pedagogia ao Pé da Letra, 2013). O jogo simbólico aparece quando a criança entra no estádio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, isto é, a partir dos dois anos e continua até aos seis anos. Esta fase marca o início da função simbólica em que a criança começa a “estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa”. Os jogos simbólicos assumem uma grande importância no desenvolvimento cognitivo da criança uma vez que “é a partir deles que ela constrói novos conceitos” (Machado, 2009, p. 4). Através do jogo simbólico, a criança passa da simples satisfação da manipulação, para uma fase de assimilação da sua realidade externa, podendo até mesmo fazendo distorções. O jogo simbólico é visto pela criança como uma forma de encontrar uma satisfação fantasiosa. Esta fantasia vai-se esvanecendo à medida que a criança vai avançando na idade e caminhando para a apropriação da realidade.

Por último, o jogo de regras manifesta-se por volta dos quatro anos quando “acontece um declínio nos jogos simbólicos e a criança começa a interessar-se pelas regras. Desenvolvem-se por volta dos 7/11 anos, caracterizando o estádio operatório

concreto” (Pedagogia ao Pé da Letra, 2013). Nesta fase a criança inicia um jogo de regras, que marca a transição da atividade individual para a atividade socializada.

Olhando para a perspectiva de Piaget o jogo poderá constituir-se como um instrumento muito poderoso na aprendizagem das crianças, podendo observar-se isso quando é possível transformar uma atividade num jogo percebendo que as crianças se empenham e entusiasmam muito mais, acabando por beneficiar de uma aprendizagem mais significativa e de qualidade. Com esta interpretação os jogos passam a ser vistos como meios de enriquecer o desenvolvimento das crianças e não como uma forma de entretenimento.

Para Vygotsky (1989) “a ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma na vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos” (p.53), ou seja, o jogo surge no mundo imaginário da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico.

Vygotsky concentra-se nos estudos sobre o papel psicológico do jogo para o desenvolvimento da criança. As crianças ao jogar revelam precisão, motivação e tendências, a partir daí o autor diz ser possível compreender os progressos nos distintos estádios de seu desenvolvimento. Este refere ainda que um dos itens base das brincadeiras é a imaginação, diz assim que o brinquedo está diretamente relacionado com a situação imaginária que está sendo representada (Pedagogia ao Pé da Letra, 2013). Segundo Vygotsky (1991), a criança recria uma ação que ela já viu antes sem saber realmente o significado desta, como por exemplo quando imagina que está a cozinhar, isto só acontece porque ela viu a mãe ou alguém adulto a fazê-lo, ao criar esta situação, a criança inventa e sujeita-se a regras pois simula vários papéis durante a brincadeira que está a desenvolver.

Vygotsky (1991), questiona-se ainda sobre as regras inerentes ao jogo dizendo que “o mais simples jogo com regras se transforma imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.” (p.109). Ora, segundo o autor, ao afirmarmos de que o jogo tem regras, é necessário que exista uma compreensão das regras ao nível de convenção, para que as crianças pequenas, que ainda não têm consciência da regra implícita no jogo, não se sintam obrigadas a segui-la. Nas palavras do autor a “situação de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas à priori” (p.109), ou seja, se a criança imitar

uma mãe a cuidar do seu filho, deverá ter um comportamento socialmente considerado adequado. Quando a criança imita os mais velhos nas suas atividades culturalmente padronizadas, ela gera oportunidades para o seu próprio desenvolvimento cultural.

Durante a idade escolar, as habilidades e competências das crianças são valorizadas a partir do brincar, do jogo, da imaginação e segundo Vygostky (1991), ao brincar, a criança, está sempre acima da própria idade, acima do seu comportamento diário.

Tanto Piaget como Vygostky reconhecem que os jogos “são atividades de extrema importância para o desenvolvimento infantil, seja social, moral e intelectual” e cooperam “para o aparecimento da imaginação levando as crianças a imitar papéis, a interiorizar regras de condutas sociais explícitas nas brincadeiras e a socializar-se” (Baranita, 2012, p.46) logo são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

3. O jogo no desenvolvimento das competências sociais nas crianças

Tendo em conta que a criança à partir do dia que nasce interage de diversas formas com o mundo a sua volta, tanto interação física, como social, consideramos relevante direcionar o estudo para as relações sociais que estas desenvolvem através do jogo.

As crianças ao jogarem aprendem e experimentam diferentes competências, “reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflitos” (Condessa, 2009, p.109). A criança quando se envolve num jogo prefere sempre jogar com um amigo ou colega da sala o que faz com que estas crianças falem e interajam umas com as outras não só sobre o jogo, mas desenvolvem a comunicação e a relação entre elas. Na opinião de Hohmann e Weikart (2011) “As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (p. 574). As interações entre as crianças surgem desde muito cedo. Apenas com alguns meses de idade estas já se conseguem fixar nos pares e, mesmo não verbalizando com eles, essa interação é notada e é muito importante. Ainda na creche as crianças já demonstram preferências por determinados pares, procurando-os e escolhendo-os para as suas brincadeiras.

Por outro lado, quando as crianças se encontram sozinhas não sentem necessidade de se acomodar a alguém, podendo construir as suas brincadeiras sem explicar nada, já que estas conseguem por em prática todas as suas fantasias, o mesmo já não acontece

quando se encontram com outras crianças, pois sentem a necessidade de comunicar, estimulando uma interação entre elas, como a comunicação.

As crianças ao jogarem desenvolvem relações com os seus pares nomeadamente as relações sociais, sendo assim estas têm uma grande importância no desenvolvimento das crianças, pois, “vão ajudar o outro a socializar-se e aprender sobre si e sobre os outros, vão ajudá-la a perceber o mundo” (Matta, 2001, p. 315).

Katz (2006) afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel ativo, em vez de um papel passivo, recetivo e reativo” (p.18). As interações entre pares são fundamentais pelo que as crianças ao se relacionarem umas com as outras aprendem a socializar. A este nível, a complexidade das interações é mais elevada, do que, por exemplo, quando as crianças interagem com um adulto. Neste sentido, Ashley & Tomasello, (1998) afirmam que “as interações entre pares são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (p.144). Importa ainda mencionar que as crianças ao interagirem umas com as outras, estão a estabelecer relações de cooperação, confrontação, de aceitação (Oliveira, 2002) pois assim quando as crianças fazem parte de um grupo estão a demonstrar interesse pelo outro, pelo que acontece com ele, e pela forma como a outra criança o avalia.

Na relação com os pares, as crianças aprendem a pertencer a um grupo, a aceitar e a contestar, a ser dependente ou independente, líder ou seguidor. Esta criação de grupos segundo Oliveira (2002) é uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal da criança. É também através de grupos que as crianças conhecem o significado de sucesso e insucesso, quando partilham brincadeiras e conseguem, ou não, atingir os seus objetivos.

Os pares e os grupos de amigos que se vão formando vão contribuindo para proporcionar novas experiências e providenciar segundo Matos (2000, cit in Almeida, 2000) “uma companhia ou um pretexto para que lhe permita experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade” (p. 8).

As interações entre as crianças e os seus pares podem também ocorrer devido à utilização de objetos que poderão ser considerados como facilitadores dessas interações. De acordo com Amorim, Anjos e Ferreira (2012) “apesar de existir um grande número de objetos (...), somente alguns figuram como atrativos, (...) outros não despertam interesse. (...) as crianças têm a atenção e o interesse direcionados ao objeto que a outra criança

manipula” (p. 383). Assim, os objetos levam a criança a procurar o outro, pois ambas pretendem ter aquele brinquedo, provocando por exemplo trocas de olhares e vocalizações.

Portanto, este jogo entre pares é considerado como um ato em que a criança investiga o mundo de maneira natural e alegre, sendo através deste que a criança identifica o meio que a rodeia, desenvolvendo-se com mais prazer e de forma simples. A interação entre pares constitui um importante elemento da vida social da criança, pois promove um contexto favorável ao desenvolvimento de competências sociais. É também através destas interações que as experiências vividas se transformam num constante processo de socialização e individuação, em que a criança constrói uma imagem de si próprio e dos que a rodeiam. Se as experiências forem gratificantes terão certamente um impacto diferente se forem consideradas como experiências frustrantes.

II. Contextualização da investigação e opções metodológicas

Nota introdutória

Neste ponto apresentamos a caracterização de cada contexto pelos quais passamos durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta caracterização abrange a descrição de cada instituição, horários e rotinas, conta também a caracterização dos grupos de crianças. Ainda daremos conta das opções metodológicas do estudo as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizamos no nosso trabalho de investigação. Apresentamos um resumo da descrição da técnica e dos instrumentos de recolha de dados, salientando de que formas eles tiveram importância ao longo de toda a nossa investigação.

1. Contextos da Prática do Ensino Supervisionada

1.1. Contexto de creche

O primeiro contexto de estágio, foi realizado numa creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). O edifício da instituição estava em bom estado de conservação, para além da creche tinha outras respostas sociais, como um centro social e um centro residencial para idosos.

A creche tinha capacidade para 66 crianças, dos 3 meses aos 3 anos de idade. Tinha cinco salas: duas salas de berçário, uma sala para crianças com um ano de idade e duas salas para crianças de dois anos de idade. Todos os espaços apresentavam uma boa organização de modo a facilitar o trabalho e o bem-estar de todos. O projeto pedagógico que esta instituição desenvolvia intitulava-se “A família”.

Nesta instituição estivemos inseridas na sala com 18 crianças de dois anos, sendo doze do género feminino e 6 do género masculino. Relativamente ao domínio da linguagem, a maior parte das crianças já reproduziam muitas palavras e diziam algumas frases, eram também capazes de entender o conteúdo de uma história, canção ou jogo que estivéssemos a trabalhar. Regularmente conversavam entre si, sobre o que viam ou faziam, embora por vezes não fosse muito perceptível, era fácil de entender. Procuravam entender significados de palavras novas, que eles não conheciam, passando a integrá-las no seu vocabulário.

Nem sempre conseguiam resolver algumas situações entre si, sendo por vezes necessário a intervenção do adulto. Por norma a situação problema ou discussão

terminava com um pedido de desculpas. No entanto eram muito sociáveis e gostavam de estar na presença de adultos, gostavam de alguém que as ouvisse e as tratasse como um amigo.

No que diz respeito ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, foi possível observar que estavam em momentos diferentes. Relativamente ao uso da fralda, seis deles usam-na durante todo o dia, sendo que eram incentivadas para o uso do wc e na rotina da higiene também lhes era aplicada. Em relação às outras crianças, todas usavam fralda para dormir, embora muitas delas só para prevenção porque já se tinham habituado às rotinas de higiene.

Os horários e as rotinas diárias são fundamentais para a criança, pois permitem que esta entenda as diferentes fases da organização do dia, estando assim consciente para o que vai acontecer, tal como refere Gil (2014) é necessário conhecer a realidade das crianças, bem como organizar o tempo e o espaço, para que o trabalho pedagógico possa ser realizado de forma significativa. Portanto, “paralelo ao espaço e os materiais, deve-se pensar na organização da rotina, já que a ordem e a sequência das atividades contribuem para a criança sentir-se segura e compreender o contexto em que está vivenciando” (p.17).

A rotina desta sala pode observar-se na tabela 1.

Tabela 1 - Rotina da creche

Horas	Momentos da rotina
7:45	Acolhimento
9:00	Atividades Orientadas
10:30	Atividades livres
11:00	Higiene / Almoço
11:45	Higiene
12:00	Descanso
15:00	Atividades livres
16:15	Higiene / Lanche
17:00	Atividades não letivas
19:00	Encerramento da instituição

O planeamento de uma rotina e de um horário ajudam a criança a compreender melhor os momentos que estão planeados para todo o dia, informando-a sobre o que pode

fazer no preciso momento, o que pode fazer a seguir e o que poderá fazer nos dias seguintes. Segundo Hohmann e Weikart (2011) a rotina diária organiza os acontecimentos do dia e “define (...) a forma como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e adultos durante períodos de tempo particulares” (p. 224). Permite ainda que as crianças criem hábitos do que fazem no seu dia-a-dia, diferenciando assim os momentos e atividades a que se dedicam.

1.2. Contexto de Jardim de Infância

O segundo contexto de estágio foi desenvolvido num Centro Escolar pertencente a um Agrupamento de Escolas. Este Centro Escolar era um edifício novo e contava com 20 salas para a componente letiva, das quais, onze eram utilizadas pelo 1º CEB, quatro salas de EPE e uma sala utilizada para a Componente de Apoio à Família (CAF). Tinha também quatro salas para expressão plástica, um salão polivalente, um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala para o pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma para o pessoal não docente, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para as crianças. E uma biblioteca. O espaço exterior tinha um parque infantil com alguns equipamentos.

No Centro Escolar estavam em desenvolvimento os seguintes projetos Wordswise, Projeto ler, Ler escrever e contar e o Projeto eco- escolas e foram visíveis algumas iniciativas durante o tempo que passamos naquele espaço.

A sala onde foi desenvolvida a atividade de estágio apresentava-se bem organizada, dividida por áreas e devidamente identificadas, apresentando também o número de crianças que podia estar por área. Esta sala inseria-se no projeto Wordswise que propunha desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e escrita, a criatividade e o espírito crítico, o conhecimento de autores portugueses e estrangeiros bem como uma maior autoconfiança e capacidade de interagir com os outros através da palavra, fosse ele na sua própria língua, fosse numa língua estrangeira.

O grupo tinha a particularidade de se encontrar junto pelo 2.º ano, na mesma sala e com a mesma educadora de infância, (apenas duas crianças ingressaram pela 1ª vez). O grupo era composto por vinte e duas crianças, sendo doze do género feminino e dez do género masculino, uma delas tinha 5 anos todo o resto tinham 4 anos.

No grupo a interação entre os pares e com adultos fazia-se habitualmente de forma serena, não havendo nenhuma criança que manifestasse gratuitamente agressividade. Os

poucos incidentes que iam ocorrendo tinham origem em comportamentos egocêntricos, inerentes à idade das crianças e que eram facilmente solucionados.

No que diz respeito ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, quase todas se encontravam ao mesmo nível de desenvolvimento, à exceção de algumas crianças, que revelavam muitas dificuldades ao nível da concentração e ao nível da concretização dos objetivos de certas atividades, nas quais tivemos que ter mais atenção nas explicações das atividades que proponhamos, para que aquelas crianças percebessem o que era pretendido. Na sua maioria este grupo era curioso e ativo, faziam as atividades sempre com entusiasmo e vontade de fazer e de aprender, quer de forma espontânea quer nas atividades propostas pela educadora, quer pelas estagiárias.

Ao nível das aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo a observação das crianças em atividade individual, de pequeno grupo ou de grande grupo, permitiu-nos eliminar algumas falhas.

Tabela 2- Rotina Jardim de Infância

Horas	Momentos de rotina
7:45	Acolhimento
9:00	Atividades
10:00	Lanche da manhã/ recreio
11:00	Atividades
12:00	Higiene/ almoço/ recreio
14:00	Atividades
16:00	Higiene/ lanche
17:00	Atividades não letivas
19:00	Encerramento da instituição

Segundo Wieder e Greenspan (2002), através da rotina “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (p.182) graças a ela a criança vai arrecadando autonomia, fazendo com que cresça mais e melhor.

As rotinas, permitem que as crianças criem hábitos do que fazem no seu dia-a-dia, diferenciando assim os momentos e atividades a que se dedicam, bem como os momentos de lazer e os momentos de trabalho.

Para além desta rotina diária (ver tabela 2) existem atividades que decorrem mensal e semanalmente com este grupo de crianças onde estivemos inseridas. A nosso ver, ter atividades deste género são muito produtivas para a rotina e para o desenvolvimento das crianças. Hohmann e Weikart (2003) referem que a rotina é a “sequência de acontecimentos que elas [as crianças] podem seguir e compreender o que oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (p.224).

Estas atividades fora da rotina normal das crianças fazem com que se relacionem mais num ambiente diferente do habitual, estas oferecem às crianças aprendizagem num ambiente mais relaxante e muitas vezes fora da sala de aula.

As atividades como a atividade física têm um papel fundamental na EPE pois facultam uma diversidade de experiências e situações através de vivências. É a partir destas experiências que as crianças começam a usar mais facilmente a linguagem corporal, auxiliando-a no seu desenvolvimento para a descoberta de capacidades intelectuais, cognitivas e afetivas. Na perspetiva de Rolin (2004) a atividade física ao tem como função instrumentalizar o aspeto psicomotor das crianças através de atividades que envolvam a área motora, o que, supostamente, possibilitará um maior sucesso na alfabetização, dando suporte à aprendizagem de cunho cognitivo.

Na tabela 3 podemos observar que as crianças têm atividade física regularmente, e a escola azia parte do programa “Pé Ativo”. Neste programa enquadrava-se a deslocação ativa, que se tratava de uma caminhada matinal, e atividades de expressão motora.

Relativamente à música, estas crianças tinham aulas na própria sala, duas vezes por semana, com um professor especializado. Para Chiarelli (2005), a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão. Para o autor, a música é essencial na educação, tanto como atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil, dando inclusive sugestões de atividades para isso.

Na observação destas atividades, reparávamos que as crianças estavam felizes e empolgadas com vontade de fazer mais. Observamos também uma mudança muito grande ao nível do comportamento quando ouviam música ficavam mais calmas.

Refletindo sobre as atividades percebemos, que sem dúvida, estas atividades proporcionavam o desenvolvimento das competências sociais e o seu próprio desenvolvimento a todos os níveis.

Tabela 3- Atividades para além da rotina normal

Programa Pé Ativo	Deslocação ativa	Segunda e quarta feira às 9h
	Educação Física	Segunda feira – 9h15min (CE)
		Quarta feira - 11h (PQ)
Música no Jardim de Infância	Segunda feira 14h	
	Quinta feira 14h	

1.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O terceiro e último contexto no qual estivemos inseridas foi numa Escola EB1, 2, 3, pertencente a um Agrupamento de Escolas. Este agrupamento de escolas incorporava a rede pública do sistema educativo contendo todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, para isso contava com cinco jardins de infância, mais sete escolas básicas do 1.º CEB e duas escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos.

Relativamente ao 1.º CEB, local onde estivemos inseridas, o agrupamento atendia às indicações referidas pelos educadores de infância sobre as características das crianças e as suas dificuldades para que fosse feita uma distribuição equilibradas pelas turmas do 1.º CEB. A turma do 3.º ano era constituída por 24 crianças, 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino com 8 e os 9 anos de idade. Destas 24 crianças, 3 eram repetentes e apresentavam algumas dificuldades principalmente nas áreas de Português e Matemática. Mais especificamente, para além da falta e concentração, eram evidentes as lacunas em relacionar e aplicar os conhecimentos, no domínio da técnica da leitura e da escrita, na capacidade de memorização, no domínio das técnicas de cálculo, no tratamento da informação, em revelar interesse pela aprendizagem e no empenhamento na realização das tarefas.

No que diz respeito à turma em geral, começamos por referir um ponto fraco que se prende com o comportamento, pois, eram na maioria era muito faladora, bastante irrequieta, provocando por inúmeras vezes desconcentração e perturbação. Evidenciavam algum incumprimento das regras e em manter uma postura correta na sala de aula, apresentavam também dificuldades em saber ouvir os colegas e saber esperar pela sua vez de falar. Havia necessidade de chamá-los frequentemente à atenção.

No que concerne aos pontos fortes, podemos referir a maturidade da grande maioria demonstrando interesse e motivação pela aprendizagem, trabalhando de forma empenhada e participativa. No computo as crianças eram meigas, ativas e sociáveis.

Estavam previstas algumas atividades extra-escola, constantes no Projeto de Turma, como por exemplo: visita de estudo ao castelo, museu Militar, museu da Máscara e do Traje, visita ao Portugal dos Pequenitos, visita à feira de artesanato, feira da Ciência/ realização de experiências, encontro com escritores, entre outras nas quais nós nos inserimos. O plano de melhoria intitulava-se “Alunos com melhor aproveitamento motivam alunos com mais dificuldades” e os restantes projetos que esta turma estava inserida eram “A família dá uma ajudinha” e “Residência Artística ArtEscola”.

Relativamente à rotina, tal como já vimos nos contextos anteriores, ela é importante em todos os níveis de escolaridades, no 1.º CEB, a rotina é também uma peça fundamental para o sucesso académico da criança. A rotina possibilita que as crianças construam hábitos do que fazem no seu dia a dia, diferenciando assim os momentos e atividades a que se dedicam.

Na tabela 4, apresentamos o horário da turma, na qual estivemos inseridas. É importante referir que o horário sofreu algumas alterações no que diz respeito à ordem das disciplinas, durante as nossas intervenções. As alterações foram pensadas de forma a torná-lo mais flexível, adaptando-o assim às necessidades das crianças da turma.

Tabela 4- Rotina do 1.º Ciclo do ensino Básico

Horário do 1.º CEB					
Dias / Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Português	Inglês
11:00 – 12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
				Cidadania	
14:00 – 15:30	Matemática	Estudo do meio	Expressões	Estudo do meio	Expressões
	Físico-motora		Inglês		Informática
16:00 – 17:30	EMR	Ensino musical	Atv. Física desportiva	Físico-motora	Artes visuais
17:00- 19:00	Ativ. Livre	Ativ. Livre	Ativ. Livre	Ativ. Livre	Ativ. Livre

2. Opções Metodológicas: o caminho da investigação

Neste ponto serão descritas as opções metodológicas que orientaram a componente investigativa integrada neste relatório. Neste sentido, será apresentada a metodologia utilizada, os objetivos que pretendíamos alcançar, os instrumentos, técnicas de recolha e análise de dados.

2.1.Fundamentação do tema, questão-problema e objetivos do estudo

A “investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p. 4). De entre os vários papéis que assume o professor, o de investigador deve ser contínuo ao longo da praxis. Investigar as práticas que se desenvolvem em contexto educativo torna-se relevante para a melhoria da própria prática, pois o professor ao refletir sobre o que fez e como fez, “faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturada da ação” (Alarcão, 1996, p.176). Ou seja, esta reflexão contribui para que haja uma reestruturação da sua ação educativa.

A investigação permite-nos aproximarmo-nos da realidade na qual estamos inseridas e assim possibilitar um melhor entendimento daquilo que nos rodeia, principalmente neste caso em concreto, relativamente aos contextos descritos anteriormente neste relatório.

Das observações efetuadas nos diversos contextos podemos referir que a abordagem ao jogo não era assim tão usual como inicialmente pensava. Eram muitos os motivos apontados para não se realizarem os jogos, mesmo com caracter educativo. O barulho e a desordem eram aspetos apontados. Ousamos desafiar estes pressupostos e ao longo da PES procuramos, sempre que fazíamos a nossa intervenção, implementar um jogo. Encaramos o jogo, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, como uma útil ferramenta para sustentar novas aprendizagens. O jogo ocupou muito espaço e tempo nas nossas intervenções, sabendo que “uma aula onde se joga é uma aula animada, divertida e participativa.” Mas não pode ficar por aqui. [pois] É fundamental pôr os alunos a discutir a forma como jogaram e a descobrir as melhores estratégias de jogo”. Assim, é precisamente neste ponto que “o jogo é mais rico do ponto de vista educativo.” (Carvalho, 2004, p.3).

Tendo em conta estas considerações elaboramos a seguinte questão-problema, para contextualizar de forma clara e operacional o tema que se deseja investigar, *poderá o jogo, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, criar oportunidades para o desenvolvimento das competências sociais nas crianças?* Para responder a esta questão delimitamos os seguintes objetivos: (i) recorrer a diferentes jogos, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, favorecedores de aprendizagens diversificadas; (ii) observar, o interesse, motivação, atitudes da criança durante o jogo; (iii) perceber se o jogo contribui para a aquisição, desenvolvimento e mobilização de competências sociais.

A recolha de dados foi feita ao longo da PES apoiando-nos, para o efeito, em procedimentos e técnicas de registo que são apresentadas a seguir.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Em qualquer estudo é necessário definir os recursos mais adequados a utilizar na recolha de dados, pois de acordo com Ponte (2002) “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p.15). A fase da recolha de dados é a fase mais demorada e a que exige mais dedicação, cuidado e atenção por parte do investigador. Neste caso foi elaborada ao longo da PES e em todos os contextos.

O relatório de investigação teve como suporte uma investigação qualitativa. Para tal a técnica utilizada foi a observação e os instrumentos de recolha de dados foram, as notas de campo, grelha de análise e fotografias. Este tipo de investigação apresenta os resultados através de narrativas com descrições contextuais e citações dos participantes, desta forma transmitem as ações e reações que os participantes tiveram ao longo da prática em ambos os contextos.

Como nos referem Gerhardt e Silveira (2009) em relação à pesquisa qualitativa, esta “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (p. 32). Segundo estes mesmos autores, quando os pesquisadores optam por utilizar os métodos qualitativos, têm como finalidade explicar o porquê das coisas e não quantificam os valores, visto que os dados analisados são denominados não-métricos.

Na investigação qualitativa de acordo com Bogdan e Bikllen (1994), o investigador deve reforçar a “empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e [deve realizar alguns] esforços concertados para compreender vários pontos de vista”

(p.287). deste modo certificamo-nos segundo palavras dos mesmos autores que através de uma investigação qualitativa “os dados são ricos em pormenores descritivos” (p.16). Para alcançar tais pormenores descritos, os investigadores qualitativos tendem, de acordo com Bodgan e Biklen (1994) a “compreender o comportamento e as experiências humanas” (p.70). Ponderamos que estas pressuposições definem uma parte do nosso estudo, pois pretendemos incidir principalmente na compreensão do comportamento das crianças perante o jogo e o seu desenvolvimento a nível das competências sociais.

Nesta investigação recorreremos à observação participante. Sabendo que nunca conseguiremos observar o todo e que a observação será sempre apenas de uma parte do que se passa, jamais pretendendo abranger um todo (Sousa, 2009).

A observação foi uma estratégia fundamental na recolha de informação, sendo que é muito importante registar o que as crianças como as crianças aprendem, interagem, o que fazem e o que dizem. Esta observação passa a ser uma técnica direta de recolha de informação, visto que é um meio fundamental num estudo de natureza qualitativa. Máximo Esteves (2008) acrescenta ainda que consiste num processo sistemático de recolha de informação que “permite conhecer diretamente os fenómenos e a forma como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). neste ponto de vista, a autora salienta ainda que “o contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem” (p.87).

Quanto ao tipo de observação, optou-se pela observação participante, uma vez que esta envolve a interação pessoal entre o investigador e os participantes. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009),

O investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de sua incursão na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação (p.75).

Assumimos uma postura em que “é o próprio investigador o instrumento principal da observação” (Vilela, 2009, p.274). Aprendemos a observar melhor, a estar atentas a todas os gestos, atitudes, pormenores, sempre com o objetivo de perceber e interpretar o que observava. Ao interagirmos com os grupos, ao fazermos parte do espaço do grupo em estudo, fez com que houvesse uma maior proximidade e laços que tonaram a observação ainda mais rica em detalhes. Destas observações resultaram um diário de bordo com todas as nossas notas de campo.

Em relação às notas de campo, podemos referir que servem para uma descrição de pessoas, objetos, acontecimentos e atividades, uma espécie de relato escrito de tudo que se observa em redor. É importante frisar, que as nossas notas de campo só eram refletidas e escritas após regressar do estágio, mas procurávamos ser fiéis àquilo que observamos.

As notas de campos, devem ser detalhadas, explícitas e estendíveis, uma vez que segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p.150). Assim estas apresentam o esforço que o investigador tem, para demonstrar objetivamente as particularidades que ocorrem durante o tempo que se encontra em campo.

De maneira a tornar mais objetiva a nossa observação recorreremos às grelhas de observação. Relativamente às grelhas de observação, estas funcionaram como um facilitador para registar o desenvolvimento das crianças nos jogos. A grelha de observação que construímos divide-se em três colunas. Na primeira apresentamos os parâmetros a avaliar (interesse e a motivação, a capacidade de iniciativa, civismo, a participação e a criatividade), na segunda coluna comportamentos e atitudes (manifesta motivação em participar no jogo\ esforça-se em todas as tarefas do jogo e não desiste\ desmotiva-se rapidamente\ está atenta por mais de 15 minutos\ demonstra iniciativa em situação de jogo\ participa oportunamente sem ser solicitado\ interage com os outros de forma harmoniosa\ respeita todas as regras do jogo\ ajuda os outros\ aceita a opinião dos colegas ainda que diferente da sua\ expressa as suas opiniões em grupo\ participa de forma ativa e responsável\ resolve problemas\ persiste nas tarefas do jogo). Na terceira coluna colocamos os nomes das crianças (por questões éticas e para mantermos o anonimato optamos por nomes fictícios). A avaliação foi feita em dois pontos, pontos fortes (3 frequentemente e 4 sempre) e pontos fracos (1 nunca e 2 raramente), consoante o desenvolvimento de cada criança no jogo, a observação foi feita durante 6 minutos, no início do jogo (2 minutos), no meio (2 minutos) e no fim (2 minutos).

As grelhas de observação formaram um instrumento de recolha de dados relevante, pois foi-nos possível observar e analisar as competências sociais da criança, o seu envolvimento no jogo e a relação com o outro, compreendendo se as competências sociais e comunicacionais se desenvolveram ou não. Por fim estas grelhas foram analisadas e transformadas em gráficos, para uma melhor análise dos resultados obtidos com observação desenvolvida ao longo dos jogos.

Recorremos ainda às fotografias. As fotografias são um modo de representação daquilo que nos rodeiam e, partindo da sua análise significativa, possibilita-nos a realização das nossas observações que conseqüentemente, nos permitem retirar algumas conclusões. Segundo Máximo-Esteves (2008) menciona que este tipo de registos é bastante importante, na medida em que permitem ter a “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivados, serem analisados e reanalisados” (p. 91).

III. Apresentação, descrição e análise das práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

Neste ponto apresentamos a descrição, análise e interpretação de algumas das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) que realizamos na Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos contextos de creche, jardim de infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Escolhemos as atividades para descrever neste relatório de acordo com o impacto que estas tiveram no desenvolvimento do nosso tema de investigação que nos levaram a uma análise mais abrangente da prática educativa desenvolvida nos contextos supramencionados.

O percurso da PES, foi realizado em pares pedagógicos, como tal, fica importante referir que atuamos sempre em harmonia com o nosso par, alternando assim as intervenções e tentando sempre dar seguimento aos conteúdos abordados na atividade anterior.

Relativamente ao contexto de creche selecionamos uma atividade que intitulamos: *Que som é este?* Esta atividade visou proporcionar às crianças a aquisição de conhecimentos sobre os sentidos. Para Gomes-Pedro (1986),

os bebés nascem já com um sentido de coordenação dos vários sentidos e são as sucessivas novas experiências sensoriais e sociais que lhes permitem aperfeiçoar a sua organização inicial. [...] O bebé humano está programado geneticamente de modo a poder salvaguardar a sua sobrevivência, reagindo adequadamente aos estímulos sensoriais e interativos, controlando em paralelo o seu desempenho (p. 208).

No que refere à prática no JI selecionamos duas atividades de ensino aprendizagem, sendo elas uma pesquisa sobre animais, em que contamos com a ajuda dos encarregados de educação e uma outra com uma caixa de jogo, com três jogos lúdico-didático: *jogo dos habitatss, 1,2,3... vamos contar? e Ainda te lembras qual é?*

Cada EEA teve como objetivo desenvolver nas crianças competências sociais e comunicacionais, através do jogo e do jogar. Ambas as atividades foram de carácter integrador, abrangendo as diferentes áreas previstas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), tendo ainda sempre em atenção as reais necessidades das crianças.

Para planificar as nossas práticas educativas utilizamos os documentos oficiais, principalmente as OCEPE e as *Metas de Aprendizagem*, como fontes orientadoras.

Tivemos o cuidado de levar sempre materiais diversificados potenciando assim a uma maior motivação. Não descuramos que, e atendendo à capacidade de a criança construir o seu conhecimento através das relações e interações com o seu meio, é necessário, que exista um espaço rodeado de objetos com os quais a criança seja capaz de imaginar, criar e construir (Horn, 2004). Segundo Hohmann e Post (2011), o que começa por ser um movimento ocasional-acenar com uma colher de pau e acidentalmente bater com ela num caixote de papelão-conduz a uma descoberta fascinante e é intencionalmente repetida vezes sem conta. [...] mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental, conduzirá as crianças a sequências cada vez mais complexas. (p. 26).

Relativamente às EEA do 1.º CEB, apresentamos três, referentes a cada uma das áreas de conteúdo do 1.º CEB. Na organização das EEA tivemos sempre em especial atenção aos documentos oficiais para o 1.º CEB, nomeadamente as *Metas Curriculares e o Programa Nacional para o Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Na área de matemática exploramos o conteúdo sobre unidades de medida de capacidade. Na área de português propusemos uma análise e representação gráfica de um conto a sobre o 25 de abril “O tesouro” de Manuel António Pina e adaptação de Maria Jesus Sousa.

Na organização das EEA tivemos sempre em especial atenção aos documentos oficiais para o 1.º CEB, nomeadamente as *Metas Curriculares e o Programa Nacional para o Ensino Básico – 1.º CEB*. É ainda importante referir que ao pensarmos e prepararmos as nossas práticas, tivemos sempre o cuidado de acompanhar o ritmo de aprendizagem de todos os elementos dos grupos/turmas, visto que cabe ao professor adequar a sua prática para que todas as crianças possam ter uma aprendizagem significativa. De acordo com Heerdt (2003), “Se o recurso não estiver sintonizado com aquilo que está sendo apresentado, o aluno aciona um zap mental. Ele muda de canal, desliga-se do professor que está na frente dele. Continua fisicamente na sala de aula, mas sua mente viaja para bem longe dali” (p. 69).

No global das EEA tentamos sempre trabalhar todas as áreas de conteúdo/curriculares, nos três contextos de práticas, de modo a que, o desenvolvimento de qualquer uma delas pudesse, de facto, progredir na construção de saberes.

No decorrer deste ponto damos ainda conta da análise dos dados obtidos. Os instrumentos de recolha de dados nos permitiram adquirir todas as informações foram registos fotográficos, notas de campo, observação participante e uma grelha de observação para o registo do envolvimento da criança em situação de jogo.

Inicialmente recolhemos a informação e depois apresentamos este registo em gráficos, pois achamos que facilitava a sua interpretação e análise. Ao longo desta análise às grelhas de observação, por sua vez convertidas em gráficos, tivemos sempre em conta o enquadramento teórico, os objetivos da nossa investigação e o respeito pela natureza da informação.

1. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem

1.1. Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida na creche

Ao longo da PES, no contexto de creche, foram realizadas diversas atividades de ensino-aprendizagem, embora, no âmbito deste relatório, só tenhamos espaço para dar expressão a uma delas, pelo que selecionamos uma onde trabalhamos um tipo de pintura diferente do que as crianças estavam habituadas a trabalhar.

Através da atividade sentimos que as crianças estavam inteiramente envolvidas e também fomos percebendo que lhes proporcionou novas descobertas nas quais elas ficavam maravilhadas. De acordo com os fundamentos teóricos da Aprendizagem por Descoberta (APD) podemos referir que isto acontece por que a criança se sente um agente ativo no processo de construção do conhecimento. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a APD “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente através do processo educativo” (p.18).

A atividade escolhida desenvolveu-se no período da manhã e foi proposto às crianças pintarem recorrendo a diferentes formas de pintura. Iniciamos a atividade por preparar as duas mesas, uma com lápis de cera e a outra com a técnica da película. De seguida dividimos o grupo, em dois grandes grupos, e sentamo-los à volta da mesa. Numa das mesas colamos folhas com animais desenhados e ao lado da folha, colocamos um lápis de cera (um para cada criança) (*vide* figura 1). Passado algum tempo trocávamos o lápis de cera e sugeríamos que voltassem a pintar o animal. Desta maneira iriam pintar o animal com mais que uma cor.

Numa outra mesa colamos, igualmente no tampo da mesa, uma folha com um animal desenhado para cada criança, mas desta vez deitamos tinta líquida de várias cores por cima da folha e, colocamos película por cima, fechando com fita cola por todos os lados, de seguida, sugerimos às crianças que espalhassem a tinta (*vide* figura 2).

A surpresa e a admiração foram facilmente observadas nas suas expressões. Todas as crianças tiveram oportunidade de pintar recorrendo às duas técnicas de pintura.



Figura 1- Pintura com lápis de cera



Figura 2- Pintura através da técnica da película

Em simultâneo, mostramos um papel de cenário, que estava colado no chão, com pratos de tinta ao lado, e sugerimos às crianças que colocassem a mão no prato e de seguida fizessem a sua impressão no papel. Com a nossa ajuda, repetimos este processo até conseguir formar o céu e a terra.

À medida que iam terminando a pintura, colocamos os desenhos ao ar livre para secar e aproveitamos para apresentar uma outra atividade. Um jogo sobre os sons dos animais. Era um jogo digital que consistia na apresentação de um *power point* com os diferentes sons, seguido das imagens de animais. O intuito era fazer a correspondência entre os animais e o seu som. Recorrendo ao diálogo com as crianças procuramos obter resposta a algumas perguntas como por exemplo “que animal faz este som?”, “que animais têm em casa?”, “sabem imitar o som do gato?”, “gostam dos animais?”, “qual é o teu animal preferido?”.

O objetivo do jogo era ouvir o som dos animais, fazer a sua reprodução e depois fazer a correspondência ao nome dos animais.



Figura 3- Jogo do som dos animais

Posto isto, passamos para a seguinte tarefa que era perceber que animais é que as crianças conheciam. Mostramos novamente as imagens iniciais e fomos perguntando o nome, e ao seu modo, as crianças iam respondendo. Como a pintura estava seca, recortamos os animais, entregamo-los às crianças e fomos perguntando “onde é que este animal pode viver”, percebendo se as crianças tinham a noção do habitat onde os animais viviam.

Com a nossa ajuda coloram os animais todos, acabando por formar um cartaz (vide figura 4). Para completar esta atividade, foi sugerido que cada criança fizesse o som do seu animal. Foi um momento de grande animação e entusiasmo pois todas queriam fazer o som e não queriam parar.



Figura 4 - Pintura com as mãos, colagem dos animais, cartaz completo

Após analisar a EEA desenvolvida, chegamos à conclusão que as crianças gostam do desconhecido. Ao e ver que ao tocarem na película não pintavam as mãos começaram a comparar com o colega do lado para ver se lhes acontecia o mesmo.

Ao longo do jogo dos sons dos animais fomos recolhendo dados e colocando-os numa tabela, convertendo por fim num gráfico, para uma melhor interpretação e compreensão dos mesmos (*vide* figura 5).

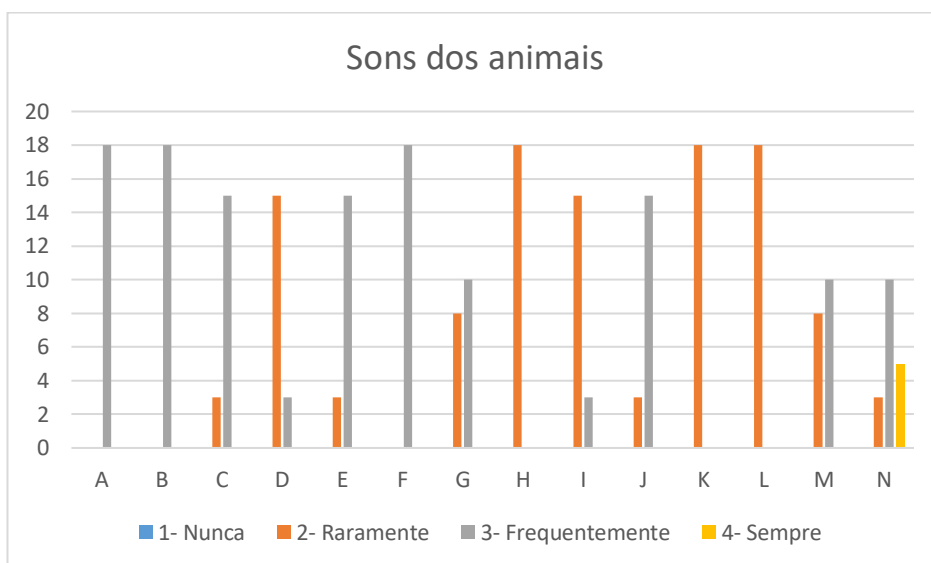


Figura 5- dados da grelha de observação n. 1, em contexto de jardim de infância

Legenda do gráfico: A. Manifesta motivação em participar no jogo; B. Esforça-se em todas as tarefas do jogo e não desiste; C. Desmotiva-se rapidamente; D. está atenta por mais de 15 minutos; E. Demonstra iniciativa em situação de jogo; F. Participa oportunamente sem ser solicitado; G. Interage com os outros de forma harmoniosa; H. Respeita todas as regras do jogo; I. Ajuda os outros; J. Aceita a opinião dos colegas ainda que diferente da sua; K. Expressa as suas opiniões em grupo; L. Participa de forma ativa e responsável; M. Resolve problemas; N. Persiste nas tarefas de jogo.

Como podemos observar, através de uma análise detalhada do gráfico, que a escala 1 (Nunca) não se aplicou. O que nos leva a concluir que apesar do grupo de crianças ter uma média de idade de dois anos, elas manifestaram atitudes muito positivas. Foram visíveis a motivação, o esforço, a iniciativa, o entusiasmo. Estas crianças demonstravam interesse a tudo o que era novidade. De acordo com Post e Hohmann (2011), tudo no mundo e tudo que rodeia a criança é novidade, pois estas sentem necessidade de experimentar tudo sensorialmente a fim de descobrirem para que servem determinados objetos e o que são. Desta forma, através do item A (manifesta motivação em participar no jogo) e no item B (esforça-se em todas as tarefas de jogo e não desiste), constatamos isso mesmo, as crianças frequentemente manifestaram motivação e esforçaram-se nas

atividades propostas. No entanto a sua motivação é quase semelhante à sua desmotivação, ou seja, por vezes *desmotivam rapidamente* (item C), e não conseguem *estar atentas durante mais de 15 minutos* (item D). Para além de estarem entusiasmadas com a atividade nova e a tentar participar, chegavam a um certo ponto que a atividade deixava de ter interesse e as crianças procuravam outros estímulos.

Contudo, e apesar de muitas crianças ainda não possuírem competências a nível da linguagem oral, estas comunicavam com gestos e sons. Procuramos descodificar as mensagens de cada criança. Não é apenas através da linguagem verbal que a criança comunica, pois, segundo Post e Hohmann (2011),

a comunicação é um processo de dar e receber; não são precisas palavras para veicular e compreender (...) há muitas maneiras de se fazer entender; e as pessoas em quem se confia estão interessadas naquilo que se quer comunicar e dizer (p.45).

No que diz respeito ao item H (respeita todas as regras do jogo) constatamos que raramente as crianças cumpriram o que estava estipulado. Todas queriam fazer os sons de todos os animais e eram raras as vezes em que esperavam pela sua vez.

Verificamos também que o item G (interage com os outros de forma harmoniosa) foi um dos pontos que não foi bem conseguido. As crianças pequenas interpelavam-se umas às outras, queriam estar sempre a reproduzir o “seu som”, não ouvindo o dos outros. As interações com os colegas não foram sempre positivas, mas sabemos que é um aspeto que temos que continuar a trabalhar e a insistir, pois temos noção que as interações são muito importantes para o desenvolvimento de competências sociais. Sabemos que ao jogar com os seus pares “a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (...) que apelam não só à cooperação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 45), mas também à descoberta, e ao empenho, interesse e entusiasmo. Estas crianças são ainda muito pequenas e no que toca às interações ainda há um caminho a percorrer.

1.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no jardim de infância

Para desenvolver a ação educativa, particularmente para planificar EEA com qualidade, no âmbito do jardim de infância tivemos em atenção as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), considerando as diferentes áreas de conteúdo nelas definidas, bem como as orientações apropriadas para apoiar os educadores nas decisões sobre a prática educativa.

De acordo com o que se expressa nas OCEPE, tentamos sempre promover o desenvolvimento social, emocional e intelectual de todas as crianças, por forma a trabalharmos a educação a pré-escolar como sendo o primeiro estágio da cidadania (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). O período de observação foi fundamental, pois permitiu-nos conhecer melhor as crianças e as suas características bem como perceber quais eram os seus interesses, o que facilitou a escolha das atividades a desenvolver ao longo das PES. Como se salienta nas OCEPE “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.15).

Apesar de termos realizados diversas EEA, no âmbito deste relatório, referentes a este contexto, só terão força de expressão duas delas que foram selecionadas considerando o tema e os objetivos do nosso trabalho de investigação.

Como foi referido anteriormente as EEA que descrevemos e analisamos tendem em ir ao encontro da nossa investigação pois o que pretendíamos ao longo da nossa PES era desenvolver uma prática educativa focada no jogo e no jogar. foi também deveras importante ter em consideração a curiosidade e o interesse das crianças em explorar e aprender em grupo, visto que em convívio ganham progressivamente voz na participação.

Antes de iniciar a atividade interrogamos as crianças sobre o que os animais poderiam vestir no inverno para se aquecer e registamos os seguintes resultados (*vide* figura 6).

Transcrição (nota de campo antes da pesquisa)	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - O que é que os animais usam no inverno para se aquecerem? (professora estagiária) - Vestem casacos de animais. (Tiago P) - Vão para o lume. (Diogo) - Comem. (Sara) - Sol (Lara) 	Após falarmos sobre o que os humanos usam no inverno para se aquecerem, interrogamos as crianças sobre o que seria que os animais fariam no inverno para se aquecerem, registamos algumas das respostas dadas pelas crianças.

Figura 6- Nota de campo nº1

Iniciamos então a atividade colocando um papel de cenário no quadro para servir de registo, dividido em duas partes, com duas perguntas, “o que é que as pessoas fazem

no inverno para se aqueceram?” e “o que os animais fazem para se aquecerem” desenvolvemos uma conversa sobre o inverno de modo a percebermos o que as crianças sabiam sobre o tema e fomos registando algumas das suas respostas.

Relativamente à segunda pergunta sugerimos que as crianças pedissem a colaboração dos encarregados de educação pesquisando sobre a pergunta “o que os animais fazem para se aqueceram”. Ao longo da semana, com muita surpresa nossa as respostas foram chegando, com apresentações bastante interessantes o que nos deixou muito feliz porque reparamos que os pais estavam interessados e empenhados em ajudar os filhos. As crianças apresentavam aos colegas a pesquisa elaborada (*vide* figura 7) e de seguida registávamos no papel de cenário (*vide* figura 8). Por fim com todas as pesquisas juntas elaboramos um painel que foi colocado à porta da sala (*vide* figura 9).



Figura 8- Registo da pesquisa



Figura 7- Criança a apresentar o seu trabalho



Figura 9- Painel das pesquisas

No fim da apresentação de uma das crianças, perguntamos como tinha feito a sua pesquisa e registamos a seguinte nota de campo (*vide* figura 10)

Nota de campo	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - Como fizeste a tua pesquisa? (professora estagiária) - Fiz a minha pesquisa em desenho (Tiago) - O que encontraste? (professora estagiária) - O cão aquece-se com o pelo, a foca com a gordura, o urso vai para a toca todo o inverno e os pássaros voam para sítios mais quentes (Tiago). 	<p>Após a apresentação do Tiago, interrogamos o mesmo sobre como teria feito a pesquisa e registamos com muito espanto as respostas do Tiago.</p>

Figura 10- Nota de campo n. °2

A partir desta pesquisa e seguindo o tema dos animais, em grande grupo, apresentamos uma caixa com três jogos: um jogo da memória, um jogo de contagem e um jogo sobre os habitats (meio aquático, meio aéreo e meio terrestre). Em grande grupo explicamos como se jogava cada um dos jogos, explicitando as regras e exemplificando a maneira mais apropriada de jogar. Ao longo da explicação dos três jogos, fomos colocando algumas perguntas às crianças, tendo resultado em alguns registos (*vide* figura 11).

Nota de campo	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - Como é que acham que este jogo se joga? (professora estagiária) - Levantamos as cartas até aparecer o par (Lara) - Mais alguém sabe como se joga? (professora estagiária) - Na nossa vez, viramos duas cartas para ver se são iguais, se for ficamos com elas se não for voltamos a pôr no sítio. (Martim) - Muito bem, é assim mesmo que se joga. Não se esqueçam que de respeitar sempre a vez do colega. (professora estagiária) 	<p>Como podemos confirmar através da nota de campo, algumas crianças já tinham noção de como este jogo se jogava o que fez com que algumas das crianças se motivassem mais para chegarem ao mesmo nível das outras. Contudo, notamos também que algumas ainda tinham dificuldades em perceber.</p>

Figura 11- Nota de campo n.º. 3

No jogo da memória (*vide* figura 12) apresentamos vários pares de cartões com imagens de animais, sugerimos às crianças que com os cartões virados para baixo encontrassem o par de cada um dos animais. As crianças iam identificando e repetindo os nomes dos animais como se estivessem a memorizá-los. Foi notória a forma como todas as crianças queriam participar e tentavam responder enquanto os amigos estavam a pensar ou quando achavam que estes estavam a demorar tempo a mais.

Ambos os jogos eram para ser jogados no mínimo com duas crianças para que conseguíssemos observar as relações estabelecidas entre si.



Figura 12- Jogo da memória

O segundo jogo que apresentamos foi o jogo de contar animais, questionando as crianças e registando algumas das suas respostas (*vide* figura 13).

Nota de campo	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - Alguém sabe como se joga este jogo? (professora estagiária) - Colar os animais (Inês) - Acham que é só colar os animais? (professora estagiária) - Não, temos que saber quantos animais colamos. (André) - Boa, então primeiro vemos qual é o número que tem a carta e a seguir colamos os animais, vamos jogar? (professora estagiária) - Sim! (Todos) 	<p>Olhando para as respostas de algumas crianças percebemos que as crianças já tinham uma ideia de como se jogava este jogo e queriam mostrar aos outros como se jogava.</p> <p>Ao mesmo tempo algumas crianças com mais dificuldades, ficavam mais trapalhados pois não conheciam bem os números de 1 a 10.</p>

Figura 13- Nota de campo n.º.4

Este jogo apresentava como base de jogo, cartões numerados de 1 a 10, e cartões mais pequenos com animais, com velcro por trás (*vide* figura 14). Explicamos às crianças que colocassem o mesmo número de animais iguais àquele que encontrassem na base do jogo.



Figura 14- Jogo de contar animais

Não houve grandes dificuldades neste jogo pois todas as crianças, de uma maneira ou de outra, lá iam conseguindo contar os animais.

Por fim apresentamos o terceiro jogo, contava com uma maquete em forma de jogo com os jogos dos habitats, ao longo da explicação fomos questionando as crianças e obtemos algumas destas respostas (*vide* figura 15).

Nota de campo	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - Temos aqui um jogo diferente. Como é que se poderá jogar? (professora estagiária) - Contar histórias com os animais. (Diogo) - Brincar com os animais. (Sara) - Ambas as respostas estão certas, mas podemos ainda fazer outra coisa, alguém sabe? (professora estagiária) - Andar com os animais que são da água no lago, os que voam no ar e os que andam na terra na floresta. (Martim) - Muito bem Martim! É assim mesmo que este jogo deverá ser jogado. (professora estagiária) 	<p>Nesta nota de campo conseguimos perceber que uma criança conseguiu entender melhor o jogo, mesmo assim todos queriam jogar a este jogo porque para além da situação de jogo podiam fazer diversas brincadeiras, como por exemplo, o faz de conta.</p>

Figura 15- Nota de campo n.º.5

Este terceiro jogo foi apresentado em forma de maquete o que fugiu um bocadinho ao dito jogo normal. Este tinha diferentes ambientes e vários animais e era proposto às crianças que estas colocassem os animais no seu devido lugar (*vide* figura 16).



Figura 16- Jogo dos habitats

Nesta EEA as crianças, tiveram a oportunidade de jogar vários jogos sempre com o propósito de falarmos sobre animais e sobre os ambientes onde habitam. Durante toda a atividade, registamos numa grelha de registo de observação, a qual pretendia avaliar algumas atitudes e competências sociais da criança em situação de jogo. Como podemos observar no gráfico seguinte (*vide* figura 17), foram observados catorze itens de análise (assinalados na legenda de A a N), os quais foram avaliados numa escala de 1 a 4.

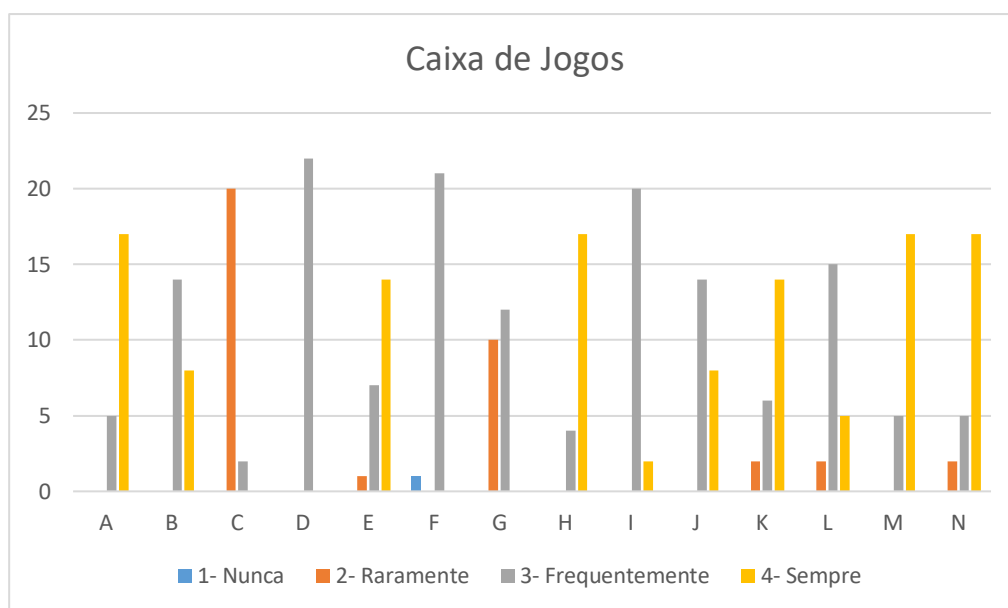


Figura 17- dados da grelha de observação n. 2, em contexto de jardim de infância.

Legenda do gráfico: A. Manifesta motivação em participar no jogo; B. Esforça-se em todas as tarefas do jogo e não desiste; C. Desmotiva-se rapidamente; D. está atenta por mais de 15 minutos; E. Demonstra iniciativa em situação de jogo; F. Participa oportunamente sem ser solicitado; G. Interage com os outros de forma harmoniosa; H. Respeita todas as regras do jogo; I. Ajuda os outros; J. Aceita a opinião dos colegas ainda que diferente da sua; K. Expressa as suas opiniões em grupo; L. Participa de forma ativa e responsável; M. Resolve problemas; N. Persiste nas tarefas de jogo.

Observando o gráfico 2 podemos reparar que eram crianças bastante ativas e a atividade também proporcionava a interação com o outro.

Reparando no gráfico a maioria das crianças estava atenta (item D), não desmotivava (item C), participava oportunamente sem ser solicitada (item F), ajudavam-se uns aos outros (item I), ou seja, basicamente esta atividade da caixa de jogos foi muito positiva e conseguiu *prender* as crianças aos jogos fazendo com que estas estivessem sempre motivadas e com vontade de interagir com o outro, acabando sempre por procurar um par para jogar.

Ao mesmo tempo tínhamos que estar atentas para que estes cumprissem as regras de jogo, o que aconteceu quase sempre, como esta presente no item H (respeita todas as regras do jogo) só 5 crianças é que às vezes se descuidavam das regras, pois também tinham um pouco de dificuldade em concentrar-se, neste sentido, fazendo referencia a Bracinhos (2014), “as regras têm como propósito o respeito pelos outros e a otimização da socialização, porque a criança tem que aprender a estar em grupo desde cedo” (p. 16). Paralelamente a este, encontramos o item G (interage com os outros de forma harmoniosa) como aquele em que há mais registos menos positivos. Constatamos que havia pares que jogavam bem, sem grandes conflitos, respeitando a vez de cada um. No entanto, havia outros pares e grupos, em que havia alguns incidentes e tínhamos de ajudar a gerir algumas situações. Aprender a relacionar-se com os outros exige tempo e dedicação. Exige que a criança entenda como se processam as interações. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001)

é através das amizades, bem como das interações com companheiros mais ocasionais que as crianças mais novas aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendendo que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo, aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento (p.384).

É através das relações par a par que o processo de interação se forma e as crianças se desenvolvem a nível social. É na interação com os outros que as crianças aprendem a interagir e a comunicar com as outras crianças. Também as brincadeiras, para além de proporcionarem interações, aprendizagens e de ajudarem na construção da reflexão, possibilitam o desenvolvimento da identidade e da autonomia, fazendo com que a criança pense e analise o contexto em que está inserida (Teixeira & Volpini, 2014).

É importante que o educador interaja com as crianças estimulando-as para a interação e cooperação umas com as outras, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Como se pode observar no gráfico registamos um maior número de ocorrências no nível 4 da escala, este facto mostra-nos que todas as crianças participaram e interagiram entre elas e com os adultos. Acabamos por concordar com o que consta nas OCEPE quando nos asseguram que este tipo de atividades contribui para o “desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada”, e porque “promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9), originando uma sensação de integrar e pertencer ao grupo.

Verificamos que houve grandes progressos com o grupo, notáveis, como por exemplo, no item de análise J (Aceita a opinião dos colegas ainda que diferente da sua), sendo bastante perceptível que esta atividade alterou um pouco as atitudes das crianças perante o outro, pois, lentamente, as crianças começaram a aceitar de uma forma mais positiva a opinião e as escolhas realizadas pelos colegas.

1.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No contexto do 1.º CEB as EEA foram desenvolvidas tendo em consideração os documentos oficiais, como o Programa do 1.º CEB e das Metas Curriculares de Português, de Matemática e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Importa referir que os manuais escolares adotados de Português, Matemática e Estudo do Meio tiveram algum destaque, uma vez que era um instrumento de trabalho usado pela professora cooperante, por outro lado, as orientações fornecidas pela mesma foram importantes para a preparação dos conteúdos programáticos, a desenvolver.

Ao longo da prática pedagógica, sustentámo-nos na pedagogia participativa, tentando proporcionar às crianças momentos de aprendizagem diversificada, recorrendo ao trabalho individual ou em grupo, centradas no papel ativo das mesmas.

No desenrolar das EEA, recorreremos, mais uma vez ao jogo, que a nosso ver é, instrumento de aprendizagem, mais lúdico e dinâmico no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem em várias atividades.

Neste sentido, passamos a descrever e interpretar a nossa ação pedagógica através de quatro EEA, sendo a primeira relativa à área da matemática, em que foi trabalhado o conteúdo de unidade e capacidade e medida. A segunda insere-se na área do estudo do meio, em que abordamos uma parte da história do 25 de abril de 1974. A terceira EEA diz respeito à área das expressões, em que foi sugerido construir um cravo. Na quarta e última sugerimos a elaboração de um texto coletivo com os pais, enquadrando-se esta na área de português.

Na área da matemática optamos por implementar um jogo. O jogo que implementamos era de caráter social, pois requeria a cooperação, interação e cumprimento de regras. Neste sentido, Antunes (2002) afirma que:

É nesse contexto que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do estudante, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao educador a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (p.36)

Tendo em consideração o autor percebemos que o jogo é um elemento essencial de aprendizagem e descoberta, pois, por um lado, acaba por promover a motivação, animação e a participação voluntárias das crianças que perdem o medo de errar e se tornam mais comunicativas, por outro, promove o desenvolvimento de competências sociais.

Importa referir que o jogo no ensino da matemática é um ótimo recurso, no que toca às aprendizagens da criança, tal como refere Mota (2009), que nos diz que o jogo é um facilitador de aprendizagem, servido de motivação para os alunos, contribuindo para o sucesso escolar.

Ao planificar os conteúdos que pretendíamos lecionar, tivemos em consideração a seleção da atividade, bem como a sua ligação entre as várias áreas, pois de acordo com Borràs (2001), o plano de aula deve ser anteriormente planeado para que “possibilite a inovação, a criatividade, a melhoria e a qualidade da intervenção do ensino-aprendizagem” (p.275). Assim, a planificação, quer desta aula, quer das restantes, foi um elemento essencial, para que conseguíssemos realizar um bom ensino e nos sentíssemos mais confiantes ao longo da prática. Posto isto, e dada a temática de investigação que orientou a nossa prática nos vários contextos, tentamos em todas as atividades

planificadas, recorrer ao jogo e ao trabalho em grupo e a pares, como estratégia com a finalidade de promover e proporcionar aprendizagens significativas, ativas, integradoras e socializadoras, direcionadas especialmente para criança e para que o seu seja ativo na construção do seu conhecimento.

A primeira EEA que escolhemos para descrever e analisar foi trabalhada na área da matemática em que pretendíamos abordar o conteúdo Unidades de capacidade e medida. Começamos por fazer uma pequena experiência, colocando 5 embalagens de bebidas, conhecidas das crianças, com diferentes capacidades: um pacote de leite, uma lata de refrigerante, um iogurte líquido, uma garrafa de água, uma chávena de café e uma chávena de chá. Posteriormente, questionamos as crianças sobre qual dos recipientes levava mais líquido e sugerimos que as colocassem por ordem crescente (ou decrescente) de acordo com a capacidade de cada um. Aproveitando esta questão partimos para um diálogo com as crianças, de modo a que entendessem o que é a capacidade de um recipiente.

Ao longo destas questões, registamos algumas notas de campo. Na figura 18 traduzimos a análise efetuada a um dos diálogos surgidos aquando da comparação da capacidade dos recipientes.

Nota de campo	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - Olhando para estes recipientes qual dos 6 é maior? (professora estagiária) - Garrafa de água. (Jorge) - Estão todos de acordo? (professora estagiária) - Sim! (Todos) - Então e qual é o recipiente mais pequeno? (professora estagiária) - Chávena do café. (Martim) - Muito bem, vamos lá colocar os recipientes por ordem crescente, alguém quer tentar? (professora estagiária) - Eu! Chávena do café, iogurte, chávena de chá, lata do sumo, pacote do leite e por último, garrafa de água. (Marisa) - Todos concordam? Muito bem era estão de parabéns! (professora estagiária) 	<p>Depois destas respostas chegamos à conclusão que a maioria da turma tinha a noção da capacidade de cada um dos recipientes, tornando mais fácil a introdução do conteúdo.</p>

Figura 18- Nota de campo n.º.6

No desenrolar da EEA, apresentamos dois baldes, com uma caneca e um copo; e questionamos “quantas canecas precisamos para encher o balde? E quantos copos?”, solicitamos a ajuda de uma criança para colocar água até encher um dos baldes, contando quantas canecas foram precisas. Repetimos o mesmo processo com outro balde, com recurso de um copo. Seguidamente, numa primeira fase, começamos por discutir os resultados com as crianças registando, numa segunda fase, as conclusões que os alunos tiraram da experiência de medição.

Continuando a EEA, apresentamos dois medidores de líquidos: um de 1 litro, um de 500 ml e um de 250 ml, questionamos os alunos quantas vezes seria necessário colocar cada uma destas medidas de água para encher cada um dos medidores de litro respetivamente de modo a perceberem as equivalências entre o litro, meio litro e um quarto de litro.

Com o intuito, de aprofundar o conteúdo abordado conciliando com o jogo, que a nosso ver consideramos um elemento importante na aprendizagem da criança. Assim, apresentamos um jogo intitulado “problemas sobre medidas de capacidade”. Recorrendo

ao *powerpoint*, onde tínhamos uma série de perguntas, tendo em consideração o conteúdo abordado, anteriormente. Começamos por organizar o grupo de crianças, em pares, distribuindo uma folha de registo a cada um dos pares.

Após o grupo organizado, explicamos as regras do jogo que consistia na projeção de situações problemáticas e cada par teria de responder, na folha de registo, num determinado tempo, tempo este que foi determinado por uma ampulheta, terminado o jogo, recolhemos todas as folhas de registo, corrigimos e elegemos o par vencedor.

No que diz respeito à grelha de observação, do jogo desempenhado neste contexto, foi convertida por sua vez em gráfico (*vide* figura 19), para numa outra fase facilitar a sua análise. Considerando, que esta atividade foi desenvolvida a pares com o propósito de fazermos uma melhor gestão do tempo.

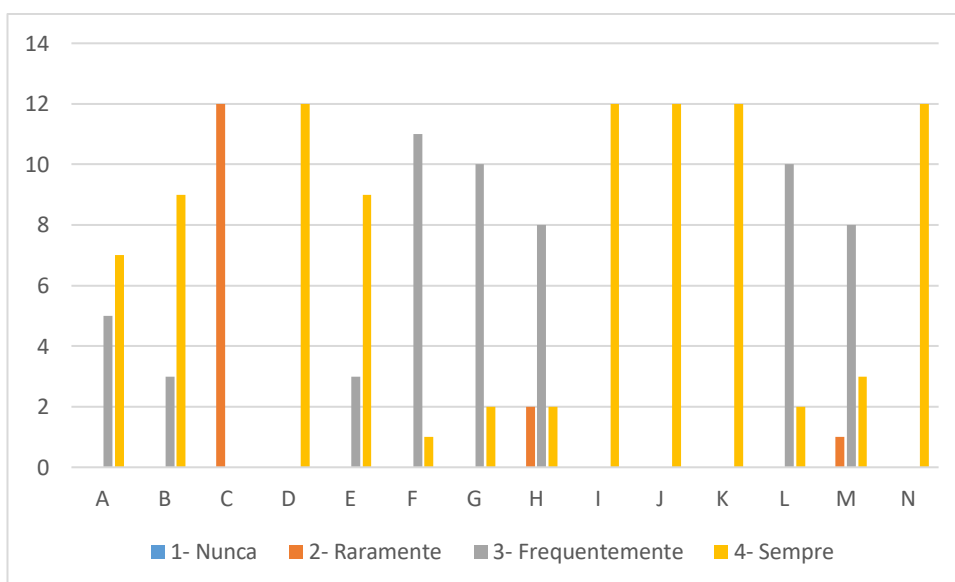


Figura 19- dados da grelha de observação n. 3, em contexto de 1º ciclo do ensino Básico.

Legenda do gráfico: A. Manifesta motivação em participar no jogo; B. Esforça-se em todas as tarefas do jogo e não desiste; C. Desmotiva-se rapidamente; D. Está atenta por mais de 15 minutos; E. Demonstra iniciativa em situação de jogo; F. Participa oportunamente sem ser solicitado; G. Interage com os outros de forma harmoniosa; H. Respeita todas as regras do jogo; I. Ajuda os outros; J. Aceita a opinião dos colegas ainda que diferente da sua; K. Expressa as suas opiniões em grupo; L. Participa de forma ativa e responsável; M. Resolve problemas; N. Persiste nas tarefas de jogo.

Procedemos a análise dos resultados obtidos no gráfico. Constatamos que de modo geral todos os itens estão registados pela positiva. Contudo, os parâmetros que nos suscitaram mais atenção foram o item I, J, K e N (ajuda os outros\ aceita a opinião dos

colegas ainda que diferente da sua\ expressa as suas opiniões em grupo\ persiste nas tarefas do jogo), visto que para resolver um problema era necessária discussão e aceitação entre ambos dentro do tempo estipulado, no qual cada criança ia expressando a sua ideia, compreendemos que os itens se completam e se interligam entre si.

Relativamente ao item G (interage com os outros de forma harmoniosa) constatamos que de modo geral as crianças interagiram de forma harmoniosa. Observando, que os pares se relacionaram muito bem e estavam focados no objetivo final do jogo, que era obter melhor pontuação que os outros colegas. O trabalho de equipa, neste caso, proporcionou boas interações, segundo Gonçalves (2012) “ênfatisa o envolvimento de todos os elementos da equipa num trabalho articulado e coerente. Isto é, que tanto a equipa pedagógica, como a equipa educativa desenvolvem, em conjunto, uma cultura colaborativa” (p.7).

Um dos itens bastante importante também e que nos admirou bastante foi o item C (desmotiva-se rapidamente) o resultado foi 100% na escala 2 (raramente). Ou seja, houve poucos, ou nenhuns, momentos de desmotivação. A nosso entender, isto deveu-se ao facto de quando um elemento do grupo desanimava o outro dava força e juntos conseguiram resolver a situação problemática.

Na perspetiva Arends (2008), percebemos que “alguns alunos são mais persistentes do que outros, e algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras, para determinados alunos” (p.151). sendo assim achamos que esta atividade foi bastante produtiva pois conseguimos perceber quem era mais persistente, e que quando alguém não estivesse motivado, o colega interferia positivamente, no sentido de o motivar.

No que concerne, aos itens A e B (manifesta motivação em participar no jogo\ esforça-se em todas as tarefas do jogo e não desiste) os resultados também foram muito positivos vistos que foram entre a escala 3 (frequentemente) e a escala 4 (sempre). Era notória a motivação do grupo quando falávamos na palavra jogo, demonstravam interesse e queriam sempre saber mais, mostrando iniciativa em participar, esforçando-se mais nas restantes tarefas, pois em todas as EEA procuramos que as crianças se sentissem interessadas e motivadas na sua realização.

Nunca encaramos o jogo como um passatempo, sem qualquer tipo de objetivo, pois segundo Sousa (2015),

o jogo de ser visto (...) como uma atividade lúdica, que bem aplicada e desenvolvida, pode ser um impulsionador do desenvolvimento cognitivo, incidindo em funções como a acomodação e assimilação defendidas por Piaget e

ao mesmo tempo é uma atividade passível de desenvolver competências de outros domínios, nomeadamente a nível da afetividade e socialização (p. 56).

Após analisarmos, os resultados deste jogo ficamos bastante satisfeitas, porque verificamos que a criança ao jogar ficava mais desinibida indo ao encontro, do que afirma Sousa (sd), “jogando, a criança é ao mesmo tempo atora e expectadora. Exprime-se e observa a expressão dos outros até que se sente capaz de atuar em conjunto com os outros, não temendo integrar-se no jogo coletivo” (p. 11).

Notamos que as crianças demonstram estabelecer mais interações sociais de forma espontânea, tanto com os pares, como também conosco, tendo esta interação sido mais observada com os pares. Verificamos também, que as crianças mostravam uma enorme vontade em participar e em aprender.

A segunda EEA que iremos descrever e analisar diz respeito à área do estudo do meio e consistia na abordagem ao tema 25 de abril de 1974. Inicialmente começamos por ler e interpretar uma narrativa sobre o 25 de abril intitulada “O tesouro” de Manuel António Pina e adaptação de Maria Jesus Sousa. (2012)

Após realizada a leitura e interpretação, pareceu-nos pertinente explicar os aspetos inerentes à revolução de abril, abrindo de alguma forma um diálogo, com a finalidade de perceber as conceções da criança face a revolução 25 de abril, respondendo de igual forma, às questões e dúvidas das crianças (*vide* figura 20).

Nota de campo	Análise
<ul style="list-style-type: none">- Digam-me lá o que sabem sobre o 25 de abril. (professora estagiária)- Foi uma revolução. (Joana)- Pedir o direito a falar. (André)- Foi quando uma senhora passou com cravos e colocou nas pistolas dos homens. (Maria)- Muito bem! Agora vamos ler uma das histórias sobre o 25 de abril para todos ficarem ainda mais esclarecidos. (educadora estagiária)	Analisando esta notas de campo, percebemos que algumas das crianças tinham uma ideia base sobre o que tinha sido o 25 de abril, mas não sabiam ao certo a história toda.

Figura 20- Nota de campo n.º.7

Em seguimento da EEA, optamos por dividir o grupo de crianças, em grupos e distribuímos partes da história propondo-lhes que a ilustrassem. Quando a tarefa

terminou, demos oportunidade aos pequenos grupos, de apresentarem e explicarem o seu trabalho/atividade, de modo a que todas as crianças tivessem oportunidade de se expressar e conhecer o trabalho, realizado pelos restantes grupos.

Com o findar da EEA, as crianças contaram a história do 25 de abril de uma forma muito mais simples.

Neste sentido, podemos concluir, que apesar desta atividade se enquadrar na área do estudo do meio, favoreceu a interdisciplinaridade, uma vez que abordamos as diferentes áreas do saber, como a área do português e expressão plástica. Importa referir que em todas as EEA, procuramos que a criança fosse um agente ativo na construção da sua aprendizagem, proporcionando, assim, práticas que se sustentassem numa pedagogia participativa.

O professor nesta pedagogia tem um papel preponderante, pois deve procurar saber para poder dar respostas às necessidades das crianças. Segundo Ribeiro (2003) “não faz sentido que a função do professor não se modifique, não podendo a sua função 'reduzir-se à simples tarefa de ensinar, mostrar, explicar e avaliar’” (p.75), pois as crianças são seres em constante mudança, formando-se participantes na construção da sua própria aprendizagem.

A terceira EEA que pretendemos descrever e analisar enquadra-se na área de expressões, mais especificamente na área da expressão e educação plástica. Esta sucedeu no seguimento da EEA anterior. Tratou-se da elaboração de um cravo, símbolo do 25 de abril de 1974.

Iniciamos esta atividade com a distribuição de 5 formas de papel, a cada aluno e arame de moldar. Posto isto, e recorrendo a uma apresentação digital em suporte *powerpoint*, procuramos explicar a técnica de enfiamento das formas no arame e todo o modo de fazer. Quando todos colocaram as formas no arame, com a nossa ajuda envolveram o arame em papel crepe verde, acabando por contruir um cravo.

Podemos constatar que a observação foi um elemento importante, pois permitiu que recolhêssemos dados. Neste sentido, percebemos que as crianças estavam bastante admiradas com o que estavam a fazer e com o resultado obtido, pois manusearam um novo objeto (o arame) e perceberam que este se moldava, e juntamente com 5 formas de doce conseguiriam construir um cravo. Ao mesmo tempo esta admiração era convertida em entusiasmo e vontade de terminar o cravo para observarem o resultado.

Verificamos, que todas as crianças pediram para levar o cravo para casa para mostrarem aos pais. Permitimos que isso acontecesse, pois, defendemos que a relação dos pais com a escola deve ser muito próxima e devem sempre trabalhar em conjunto.

Corroborando com Silva (2003) que defende que “a relação escola-família tem idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas” (p.29), portando no período em que estivemos em contacto com estas crianças tentamos sempre manter uma ligação forte entre os pais e o trabalho desenvolvido por estas. Estando em concordância com Costa (2015) que refere que “a família é o meio natural da criança, apoio e estímulo indispensável ao seu desenvolvimento” (p.27). Posto isto a nossa quarta EEA vem comprovar esta tentativa de ligação entre a família e a escola.

Na área do português desenvolvemos um texto em conjunto com os pais. Dividimos as crianças em grupos e sugerimos vários temas, propusemos que cada grupo elaborasse o início de um texto, baseado no tema que tinham escolhido, com o intuito de ser terminado em casa, pelos pais. Cada um dos elementos teve dois a três dias para levar o texto e pedir aos pais para escrever a continuação dele, acabando por partilhar a experiência desenvolvida na sala de aula com os encarregados de educação em casa.

Defendemos que o papel da família não termina onde começa o da escola, mas sim, ambas as instituições devem trabalhar em colaboração uma com a outra pois segundo Costa (2015) “as funções da escola e da família não se sobrepõem, antes se completam” (p. 29).

Analisando esta atividade percebemos que alguns elementos do grupo não tinham uns encarregados de educação presentes. Embora as crianças mostrassem entusiasmo em realizar atividades em que os encarregados participassem, por vezes eles não mostravam interesse ou, não tinham disponibilidade para a participação em atividades da escola.

Considerações finais

Eis-nos chegadas ao ponto conclusivo do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES), em que pretendemos apresentar uma reflexão global sobre o processo de intervenção desenvolvida em todo o percurso realizado nos contextos de creche, jardim de infância (JI) e 1.º ciclo de ensino básico (CEB), bem como da investigação realizada às nossas práticas pedagógicas.

Ao longo da PES estivemos perante experiências únicas e inesquecíveis, que contribuíram, muito para o nosso desenvolvimento profissional, pessoal e social. Houve vários momentos, bons e maus, como é normal, em que tivemos a oportunidade de tomar decisões, e aceitar os erros, tentando sempre melhorá-los. Analisamos e refletimos acerca da prática educativa, partilhamos saberes, sempre com a preocupação de realizar todas as atividades da melhor maneira e em harmonia com as demais limitações. Durante este percurso assumimos sempre uma atitude investigativa e reflexiva sobre as práticas, de modo a desenvolver sempre um trabalho fundamentado, isto é, observamos, questionamos e refletimos constantemente as práticas que desenvolvíamos com o intuito de aprender sempre mais, para uma construção de saberes para o futuro. Tivemos sempre presente que cabe ao educador/professor desenvolver-se através de uma consciência reflexiva, baseada na sua própria investigação-ação, quer em contexto escolar quer em sala de aula (Oliveira, & Serrazina, 2002).

Ao longo de todo o percurso de observação e cooperação, vividos em cada um dos contextos referidos neste RF, fomos percebendo que o jogo estava muito presente nas nossas práticas, embora este aspeto estivesse mais presente na creche e no JI do que no 1.º CEB, em que os momentos de jogo eram mais limitados. No que diz respeito à creche, o jogo era uma constante entre as crianças que utilizavam o jogo para brincar, interagir e para estabelecer comunicação entre elas. Em relação ao JI, tornou-se mais fácil trabalhar o jogo visto que havia uma área exclusiva aos jogos, o que nos permitiu uma observação e análise, maior e melhor, em situação de jogo com as crianças. No 1.º CEB, devido ao nível de ensino, promotor de aprendizagens formais, foi muito mais difícil desenvolver atividades utilizando o jogo. A planificação antecipadamente realizada pelos professores da instituição, prendia-nos um pouco, dando-nos pouca margem de manobra para a realização de atividades com estratégias desencandadoras de situação de jogo, tornando-se muito mais complicado conseguirmos gerir momentos mais lúdicos e de jogo. Apesar disso tentamos ao máximo utilizar o jogo e as situações de jogo. Ao longo da nossa prática, e deste relatório, tentamos sempre combater a típica ideia de que o jogo só se

adequa a momentos de recreio e lazer. Assim sendo, após realizarmos várias leituras, encontramos diversos autores que viam grandes potencialidades no uso do jogo na educação, alguns até consideravam o jogo como uma excelente estratégia de aprendizagem em contexto escolar (Baranita, 2012; Huizinga, 2007; Kishimoto, 2005; Piaget, 1978, 1990; Teixeira, 2010; Vygotsky, 1989; entre outros). Referindo os teóricos convocados no nosso relatório podemos afirmar que o jogo não se usa apenas para a diversão, mas sim como uma boa estratégia de ensino, onde proporciona um momento diferente em que a criança fica mais atenta e mais interessada visto ser algo diferente de ensino ao qual elas não estão habituadas. Pensamos ter conseguido estabelecer dinâmicas que proporcionaram momentos de prazer, de diversão, de promoção da imaginação, de interação, e de construção de conhecimentos, revelados na constatação de que as crianças conseguiam apresentar mais rapidamente as suas perspetivas, os seus interesses, opiniões e ideias sobre um determinado conteúdo, visto que a nossa intenção foi tornar a aprendizagem por parte das crianças mais ativa, significativa, integrada, diversificada e socializadora.

Posto isto, estamos mais que satisfeitas, pois houve uma grande entrega e atenção por parte das crianças e conseguimos perceber que o jogo para além de estimular e motivar a crianças no seu processo de aprendizagem é um recurso que promove o desenvolvimento de competências sociais, a vários níveis: a nível do saber ser, saber estar e do saber esperar, saber respeitar o outro, interagir de forma harmoniosa, entre outros aspetos.

Considerando os aspetos mencionados podemos afirmar que no jogo a criança interage com a outra desenvolvendo assim aprendizagem socializadoras, pois para além da motivação este contribui para o desenvolvimento da interajuda e fortalece valores que a ajudam a conviver com o outro. Assim podemos considerar que respondemos à questão-problema, no que refere ao desenvolvimento das competências sociais nas crianças através do jogo.

O desenvolvimento de competências sociais não é um processo que se consiga comprovar de um dia para o outro. Bem pelo contrário. É um caminho longo, moroso e complexo. Está diretamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo, uma vez que ter certas aquisições e perceções é necessário ter mais maturidade. Como tal, não poderíamos esperar que as atitudes das crianças, ao nível social, se alterassem radicalmente, uma vez que, na faixa etária em que se encontram, existem aspetos característicos nesta idade que se vão desenvolvendo gradualmente. Por exemplo, o

egocentrismo e a dificuldade em perspetivar as ideias e pontos de vista do outro; a dificuldade em reconhecer as regras sociais como universais e não como algo que têm de cumprir para não serem castigados.

Desta maneira, pensamos que o jogo desenvolve a imaginação e criatividade da criança, contribuindo para a sua construção como pessoas, portanto o jogo tem sem dúvida um papel muito importante no desenvolvimento intelectual e social da criança, quer na vertente lúdica quer na vertente educativa. Deste modo, “atividades lúdicas nas práticas educativas não devem ser aplicadas sem nenhuma intenção educativa. Elas ao serem aplicadas devem mostrar explicitamente a intenção de provocar aprendizagem significativa na criança, despertando-a para a reconstrução de novos conhecimentos” (Maluf, 2008, p. 42).

Concluo, afirmando que a PES permitiu adquirir e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos, tendo a plena consciência que enquanto educadora e professora, não fiz tudo perfeito e errei, acabando por aprender com esses mesmo erros, melhorando ao longo de toda a prática. Tivemos sempre em atenção que existe muito para explorar e investigar no que diz respeito às crianças, para ter a oportunidade de acompanhar sempre o ritmo das novas gerações e poder intervir sempre da melhor forma.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. M. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Coleção Infância. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Almeida, P. (2003). *Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola

Amorim, K., Anjos, A. M., & Ferreira, M. C. (2012). *Processos interativos de bebês em creche. Psicologia: Reflexão e crítica*.

ANTUNES, Celso. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). *Cooperative problem-solving and teaching in Preschoolers*. Social development.

Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda-Edição e Comunicação.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (obra original publicada em 1977).

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BORG, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research*. New York: Longman.

Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e dos 2.º ciclos do ensino básico, recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.

Botelho, A. (2012) *O treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Brazelton, T.B., Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. 5ª edição. Lisboa: Editorial Presença

Bronfenbrenner, U. (2011). A rotina diária da abordagem High/Scope – Um enquadramento para a aprendizagem pela ação. In M. Hohmann, & D. Weikart (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.) (pp.223-246). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.

Condessa, I. C. (2009). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma*

perspectiva ecológica. In Condessa, I. (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 19-36). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. C. (2009). Os jogos tradicionais infantis: o papel do brinquedo na construção do jogo. In Condessa, I. (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 103-115). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. C. & Fialho, A. (2010). *(Re)aprender a Brincar: Na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Costa, H. M. (2015). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Gomes-Pedro, J. (1986). *Competências e comportamentos do recém-nascido: modo e significado da sua avaliação*. Acta Médica Portuguesa, 7, 207-214.

Gonçalves, T. (2012). *O Trabalho em Equipa: A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. (5.ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Heerdt, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. *Como Educar Hoje? reflexões e propostas para uma educação integral*. São Paulo: Mundo e Missão, 2003. p. 34,69,70,

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, P. D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gbenkian.

Horn, M. d. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo. Artmed.

Kishimoto, T. (2005). *Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Editora Pioneira.

Kisimoto, T. (s.d) O jogo e a educação infantil. In Kisimoto T. (coord.). *Jogo, brincadeira, brinquedo e educação*. Cortez Editora. (pp. 13-43) disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjrgoCLzrLmAhUNBWBHT3xBwYQFjAAegQIARAC&url=htt>

ps%3A%2F%2Fedisciplinas.usp.br%2Fmod%2Fresource%2Fview.php%3Fid%3D2384190&usg=AOvVaw2wnfNY8vjTVxvOw1mu3Vc1.

Jesus, M. (2011). *O Lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Katz, L. (2006). *Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) Educar.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.

Mota, P. (2009). *Jogos no Ensino da Matemática*. (Tese de mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto. Acedido <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/198/1/TMMAT%20108.pdf>

Lima, J. (2008). *O Jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Programa de Apoio à Produção de Material Didático.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Machado, B. (2009). *Classificação dos Jogos segundo Jean Piaget*. Jandaia do Sul. Retirado de 94 <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Jogos.pdf>

Maluf, A. (2008). *As atividades lúdicas para a educação infantil: Conceitos, orientações e práticas*. Brasil: Editora Vozes Petrópolis

Matos, M. (2005). *Comunicação, Gestão de conflitos e Saúde na escola*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Neto, C. (2001). A criança e o jogo – Perspectivas de investigação. In B. Pereira, & A. P. Pinto (coords.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir* (pp. 31-51). Porto: ASA Editores II, S.A.

Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (orgs.). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Pedagogia ao Pé da Letra (22 de abril de 2013). *Concepções de Jogo conforme Vygotsky, Piaget, Wallon*. Obtido a 5 de abril de 2016. Retirado de <http://pedagogiaaopedaletra.com/concepcoes-de-jogo-conforme-vygotski-piagetwallon/>.

Pereira, A. L. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

Pinheiro, J. (2010). *Sentir, pensar e agir na relação: Um programa de promoção de competências sociais aplicado a uma criança com síndrome de Williams*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Ponte, P. J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: APM.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Experiências-Chave: O que os bebés e as crianças aprendem*. In *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (pp.36-51). (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, R. B., Almeida, R., Almeida, R., Rodrigues, D. (2004). *Estudo exploratório das qualidades psicométricas da escala de competências sociais (EHS)*. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA). Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/129>.

Rolin, L. R. *O professor de educação física na educação infantil: uma revisão bibliográfica*. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2004.

Serrão, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. (s/d). *A Expressão Dramática – Imitação – Mímica – Expressão Oral – Improvisação e Dramatização*. Básica Editora.

Sousa, A. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança

Teixeira, S. (2010). Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak. In C. Carneiro. *Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação Infantil*. Capivari: Campanha Nacional de Escolas da Comunidade.

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência sócio-emocional. *Exedra journal*, Coimbra, n.2, p.129-146.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. In Diário da República, 1.ª Série - N.º 237 – 14 de outubro de 1986, 3067-3081.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art 2º - Lei quadro da Educação Pré-escolar