

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

**Maria José Ribeiro de Sousa**

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

Orientado por

Professora Doutora Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro

Bragança  
2015



*Dedico a realização deste sonho ao meu anjo da guarda, à  
minha Mãe, pelo exemplo de força, coragem e dedicação. Sem  
a sua presença, não seria possível.*



## **Agradecimentos**

O presente documento representa a concretização de um sonho há imenso tempo idealizado. Contudo, não é apenas fruto exclusivo do meu trabalho, esforço e dedicação, mas da conjugação destas qualidades, das palavras certas de força, segurança, da compreensão, e da amizade de inúmeras pessoas que foram surgindo na minha vida ao longo desta caminhada. Desta forma, quero agradecer:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por me ter dado a oportunidade de realizar esta etapa do meu percurso académico, bem como a todos os docentes e não-docentes implicados na minha formação inicial.

À Professora Doutora Carla Guerreiro pela orientação, pelos ensinamentos que me ajudaram a evoluir tanto a nível pessoal como profissional, mas acima de tudo pelas palavras de apoio, incentivo, dedicação e amparo nos momentos menos bons deste percurso.

À minha irmãzinha Manu e à Inês, a quem peço desculpa pelos momentos de frustração e má disposição, e agradeço pela dedicação, pelo tempo e ajuda na conceção dos materiais para o estágio, pelos momentos de descontração e alegria.

Ao meu Luís pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo amor e carinho, por acreditar em mim e segurar a minha mão e nunca a largar, quando eu pensava que estava prestes a cair.

À minha colega de estágio, mas acima de tudo amiga Paula, pelos momentos, as alegrias, tristezas e lágrimas partilhadas ao longo destes anos. Pela presença, pelos abraços, as palavras de incentivo e motivação de que muito precisei e que foram a luz no meio da escuridão e que me fizeram estar aqui hoje a terminar este percurso.

Ao meu grande amigo Nuno pela ajuda, companheirismo, apoio, dedicação, amizade e carinho ao longo destes anos.

Aos meus colegas de trabalho Andra, Gabriel e Salomé pela partilha de ideias, pela disponibilidade para me ouvirem e aconselharem.

Aos meus eternos amigos Sandra, Sónia, Fernando, Catarina, Ana Lima, Andreia, Diana, Ana Luísa, Isabel e Jorge por acreditarem em mim e pelas palavras amigas.

A todos, o meu eterno OBRIGADO!



## Resumo

O presente relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada que desenvolvemos em contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico, com crianças de 8 e 9 anos de idade e em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças de 10 e 12 anos de idade, ambos pertencentes à rede pública. Ao longo da nossa prática, tivemos sempre presente a individualidade de cada criança, tentando responder à especificidade de cada uma. Tínhamos como intencionalidade educativa a construção de saberes na criança, atendendo aos seus interesses e opiniões. Desta forma, a orientação da nossa prática está relacionada com a problemática da nossa pesquisa no âmbito deste relatório. Assim, foi delineada a seguinte questão: *Quais as implicações dos materiais e atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem?* Para a mesma questão delineamos os seguintes objetivos: (i) perceber a importância que os professores atribuem ao Lúdico no processo de ensino-aprendizagem; (ii) averiguar se os professores promovem e como implementam as atividades lúdicas na sala de aula; (iii) avaliar o envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas; (iv) compreender as diferenças do interesse dos alunos pelas atividades de carácter lúdico e não lúdico; (v) aferir se existem vantagens na prática do Lúdico em contexto escolar. Antes de partirmos para a investigação que irá dar resposta à nossa questão, passamos pela revisão da literatura respeitante ao nosso tema, o Lúdico. Assim, tentamos esclarecer conceitos e dúvidas que nos pareceram mais relevantes, nomeadamente a história deste conceito; as suas variantes, tais como atividade lúdica e educação lúdica; o Lúdico como estratégia de ensino/aprendizagem; o Lúdico com um papel de extrema importância enquanto agente de motivação e ainda a dicotomia que se trava entre Lúdico e didático. Posteriormente, segue-se a metodologia do estudo que se enquadra numa abordagem qualitativa e, para tal, recorreremos a técnicas e instrumentos que contribuirão para a recolha de dados e posterior análise. Analisamos então os questionários facultados aos alunos do 2.º CEB nas áreas unidades curriculares de Português e HGP, sobre as atividades desenvolvidas durante a nossa prática e as entrevistas realizadas aos professores do 1.º e 2.º CEB. Em termos de resultados pensamos poder concluir que quer num contexto, quer no outro o Lúdico, é uma potencial ferramenta de trabalho em contexto educativo, desde que bem produzido. Podemos ainda aferir que a maioria dos alunos prefere as aulas de carácter lúdico, constatando assim que há uma maior entrega, entusiasmo e participação dos alunos nestas aulas em detrimento das de carácter não lúdico.

**Palavras-chave:** Educação; Lúdico; Estratégia; Experiências de Ensino/aprendizagem; Motivação



## **Abstract**

The present report focuses on Supervised Teaching Practice developed in 1st Basic Education Cycle's context, with 8 and 9 years old children and in the 2nd cycle of Basic Education's context, with 10 and 12 years old children, both belonging to the public network. Throughout our practice, we always had in mind the individuality of each child, trying to answer their specificities. We had as educational intention the knowledge's growth in children, following their tastes, interests and opinions. This way, the orientation of our practice is related to the problem of our research in the report. So the problem-question was outlined: What are the implications of recreational materials and activities in the teaching-learning process? To the same question we outlined the following objectives: (i) realize the importance that teachers attach to the playful in the teaching-learning process; (ii) determine if teachers promote and implement recreational activities in the classroom; (iii) evaluate the involvement of students on recreational activities; (iv) understand the differences in the interest of students for recreational activities and non recreational activities; (v) assess if the practice of recreational activities in schools brings any advantages. Before we researched about the answers for our questions, we passed the literature's review about the theme: the Playful. So, we try to clarify concepts and questions that seemed the most relevant, namely the history of this concept; its variants, such as play, and playful education; the playful as a teaching and learning strategy; the playful with a role of utmost importance as motivation agent and the dichotomy that still rages between playful and didactic. Then, we follow the methodology of the study that fits in a qualitative approach and, in the end, we resort to techniques and instruments that contributed to the collection of data and subsequent analysis. At last, we analyze the questionnaires provided to students in the areas 2.ºCEB courses of Portuguese and HGP, on the activities during our practice and interviews to teachers of the 1st and 2nd CEB. We can conclude that in both contexts, playfulness (activities and materials) is a potential working tool for the educational context, since well edited. We can also infer that most students prefer classes of playful character, noting, as well, that there is a majority delivery, enthusiasm and participation of students in these classes at the expense of the non-playful character.

**Key-words:** education; playful; strategy; Teaching and learning progress; motivation



# Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Índice de figuras, quadros e gráficos .....	xiii
Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos .....	xv
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I. Enquadramento teórico</b> .....	5
Nota introdutória .....	5
1.1. Breve contextualização histórica sobre o Lúdico .....	5
1.2. O Lúdico e as implicações das suas variantes .....	9
1.3. Lúdico versus Didático? .....	12
1.4. O Lúdico como estratégia de ensino/aprendizagem .....	15
1.5. O Lúdico e o contexto escolar .....	17
1.5.1. O Lúdico como forma de motivação .....	18
<b>Capítulo II. Percurso metodológico</b> .....	21
Nota introdutória .....	21
2.1. Questão de partida e objetivos do estudo .....	22
2.2. Opções metodológicas do estudo .....	23
2.3. Participantes .....	24
2.4. Recolha de dados: instrumentos e procedimentos .....	25
2.4.1. Inquérito por entrevista .....	25
2.4.2. Inquérito por questionário .....	26
2.4.3. Observação participante (Grelhas de envolvimento) .....	27
2.4.4. Notas de campo .....	28
2.4.5. Registo fotográfico.....	29

2.5. Instrumentos para análise de dados .....	29
<b>Capítulo III. Experiências de ensino/aprendizagem, desenvolvidas em contexto do 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico.....</b>	<b>31</b>
Nota introdutória .....	31
3.1. Experiência de ensino/aprendizagem no 1.º CEB .....	31
3.1.1. Contextualização .....	31
3.1.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem no 1.º CEB.....	33
3.1.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem no 1.º CEB.....	40
3.2. Experiências de ensino/aprendizagem no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	45
3.2.1. Experiência de ensino/aprendizagem na área do Português.....	45
3.2.1.1. Contextualização .....	45
3.2.1.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem .....	45
3.2.1.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem .....	49
3.2.2. Experiência de ensino/aprendizagem na área da Matemática.....	51
3.2.2.1. Contextualização .....	51
3.2.2.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem .....	51
3.2.2.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem .....	53
3.2.3. Experiência de ensino/aprendizagem na área das Ciências Naturais.....	57
3.2.3.1. Contextualização .....	57
3.2.3.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem .....	57
3.2.3.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem .....	59
3.2.4. Experiência de ensino/aprendizagem na área da História e Geografia de Portugal .....	62
3.2.4.1. Contextualização .....	62
3.2.4.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem .....	62
3.2.4.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem .....	66
<b>Capítulo IV: Apresentação e análise de dados.....</b>	<b>69</b>
Nota introdutória .....	69

4.1. Resultados.....	70
4.1.1. Opiniões dos alunos participantes .....	70
4.1.1.1. Opinião dos alunos sobre as atividades propostas na unidade curricular de Português .....	70
4.1.1.2. Opinião dos alunos sobre as atividades propostas na unidade curricular de História e Geografia de Portugal .....	71
4.1.1.3. Razão pela qual os alunos gostaram mais das atividades assinaladas com uma cara feliz .....	72
4.1.1.4. Motivos pelos quais preferiram estas atividades .....	76
4.1.1.5. Opinião dos alunos sobre a utilização destes materiais .....	78
4.1.1.6. Motivos pelos quais aprendem melhor .....	78
4.2. Opinião dos professores participantes .....	81
4.2.1. Relativamente às atividades proporcionadas na área curricular de Português e História e Geografia de Portugal .....	81
4.2.2. O recurso ao uso de materiais e atividades de carácter lúdico .....	81
4.2.3. Impacto das atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem .....	82
4.3. Outras considerações sobre o lúdico, na perspetiva do professor .....	82
4.4. Aspetos mais relevantes evidenciados pelos professores e pelos alunos .....	84
<b>Considerações finais .....</b>	<b>87</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>91</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>99</b>



## Índice de figuras, quadros e gráficos

### Figuras

<b>Figura 1:</b> Tabuadas expostas na sala .....	35
<b>Figura 2:</b> Tabuada do 9, completada pelos alunos .....	36
<b>Figura 3:</b> Padrão circular para a tabuada do 9 .....	37
<b>Figura 4:</b> Jogo do bingo.....	37
<b>Figura 5:</b> Maquete para o circuito comercial .....	39
<b>Figura 6:</b> Espantalhos Amélia e Gustavo da obra <i>O Espantalho Enamorado</i> .....	40
<b>Figura 7:</b> Bilhete de Identidade da obra <i>A Viúva e o Papagaio</i> .....	46
<b>Figura 8:</b> Alunos a construírem o <i>puzzle</i> sobre a obra .....	47
<b>Figura 9:</b> <i>Puzzle</i> construído por um dos grupos .....	47
<b>Figura 10:</b> Descrição relativamente ao <i>puzzle</i> anterior .....	47
<b>Figura 11:</b> Sequência de imagens elaborada pelos alunos sobre a obra.....	48
<b>Figura 12:</b> Texto escrito por um aluno sobre a obra <i>A Viúva e o Papagaio</i> . .....	49
<b>Figura 13:</b> Diário de leitura construído por um aluno .....	49
<b>Figura 14:</b> Tabuleiro do jogo.....	52
<b>Figura 15:</b> Alunos a resolverem as tarefas .....	52
<b>Figura 16:</b> Material do jogo.....	53
<b>Figura 17:</b> Construção do ciclo de vida de um animal tendo por base as conceções dos alunos .....	59
<b>Figura 18:</b> Esquema completado pelos alunos. ....	64
<b>Figura 19:</b> Palavras cruzadas .....	64
<b>Figura 20:</b> Diapositivo sobre a 1 <sup>a</sup> invasão castelhana .....	65

### Quadros

<b>Quadro 1:</b> Opinião dos alunos sobre as atividades propostas no âmbito do Português .....	70
<b>Quadro 2:</b> Opinião dos alunos sobre as atividades propostas no âmbito da História e Geografia de Portugal .....	71

### Gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Motivo pelo qual gostaram mais das atividades assinaladas .....	72
<b>Gráfico 2:</b> Motivo pelo qual gostaram mais das atividades assinaladas .....	73

<b>Gráfico 3:</b> Primeira atividade preferida apontada pelos alunos de Português.....	74
<b>Gráfico 4:</b> Segunda atividade preferida apontada pelos alunos de Português.....	75
<b>Gráfico 5:</b> Primeira atividade preferida apontada pelos alunos de HGP.....	75
<b>Gráfico 6:</b> Segunda atividade preferida apontada pelos alunos de HGP.....	76
<b>Gráfico 7:</b> Motivos apresentados para a escolha das atividades como preferidas em Português .....	76
<b>Gráfico 8:</b> Motivos apresentados para a escolha das atividades como preferidas em HGP.....	77
<b>Gráfico 9:</b> Opinião dos alunos de Português sobre a aprendizagem através destes materiais .....	78
<b>Gráfico 10:</b> Motivos apresentados em resposta à questão anterior: "Por que motivo aprendem melhor com estes materiais?" .....	78
<b>Gráfico 11:</b> Motivos apresentados pelos alunos de HGP em resposta à questão anterior: "Por que motivo aprendem melhor com estes materiais?" .....	79
<b>Gráfico 12:</b> Opinião dos alunos de Português sobre a utilização destes materiais.....	80
<b>Gráfico 13:</b> Opinião dos alunos de HGP sobre a utilização destes materiais.....	80

## **Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB- 2.º Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

HGP- História e Geografia de Portugal

EEA- Experiência de Ensino-aprendizagem

PNL- Plano Nacional de Leitura

P1- Professor 1

P2- Professor 2

P3- Professor 3

BD- Banda desenhada

ME- Ministério da Educação



## **Introdução**

O presente relatório final de estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no curso de mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tem como intencionalidade apresentar, analisar e refletir sobre experiências pedagógicas desenvolvidas em dois contextos de ensino, nomeadamente nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), ambos pertencentes ao distrito de Bragança.

Sublinhamos desde já a importância deste relatório no âmbito da reflexão por parte do docente, ou neste caso específico, do estagiário, pois como afirma Sá-Chaves (1999), a formação de um professor é

uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo (p. 150).

Desta forma, a formação de um professor deve contemplar a reflexão constante da sua prática, e por isso, atribuímos grande importância à Prática de Ensino Supervisionada (PES) dado que nos possibilitou este primeiro contacto com os contextos e com a ação educativa na nossa formação. Através deste contacto foi-nos dada a possibilidade de observarmos e recolhermos informações e, acima de tudo, refletirmos sobre a nossa prática educativa, no sentido de nos podermos organizar e repensar nas nossas futuras intervenções pedagógicas.

Neste seguimento, faz parte das funções do professor “criar um desejo de aprender nos alunos” como afirma Teixeira (2005, cit. por Cunha, 2013, p. 70). Para isso deve diversificar as estratégias utilizadas para ensinar e assim obter aprendizagens. Nas palavras do mesmo autor, o professor deve aplicar na sua prática estratégias e estas devem sofrer constantes reavaliações, não excluindo que, no momento exato da sua aplicabilidade, devem ser reajustadas, caso haja necessidade. Assim, segundo Engberg (1995, cit. por Cunha, 2013) quando o professor diversifica as suas estratégias de ensino/aprendizagem torna-se

facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem que promovem o desenvolvimento pessoal, cultural e social, de maximizar as oportunidades de o aluno aprender a ser produtivo. Para além disso, terá que desenvolver e gerir esses ambientes sendo suficientemente flexível para lidar com o imprevisto, a incerteza, a expressão de sentimentos, as dúvidas e os medos de quem cresce, a par e passo de quem aprende (p. 71).

Deste modo, e tendo por base estas indicações, um dos objetivos de estudo deste trabalho centra-se no esclarecimento do contributo dos materiais e atividades de caráter lúdico para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas nas crianças em contexto de 1.º e 2.º CEB. Para tal, a temática subjacente neste documento e que resultou na nossa investigação em contexto de estágio é *As Atividades Lúdicas e sua importância no Processo de Ensino/aprendizagem*.

Depois de delineado o tema, que resultou das nossas preocupações e dúvidas perante a prática, seguiu-se a elaboração da questão de partida e o delinear dos seguintes objetivos para que a nossa prática e a nossa investigação fossem mais orientadas: (i) perceber qual a importância que os professores atribuem ao Lúdico no processo de ensino/aprendizagem; (ii) averiguar se os professores promovem e como implementam as atividades lúdicas na sala de aula; (iii) avaliar o envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas; (iv) compreender as diferenças do interesse dos alunos pelas atividades de caráter lúdico e não lúdico; (v) aferir se existem vantagens na prática do Lúdico em contexto escolar.

Seguidamente, debruçar-nos-emos sobre a apresentação da estrutura do presente relatório, destacando que este se divide em quatro capítulos.

No capítulo I, apresenta-se o quadro teórico referente ao nosso tema, onde se inscreve uma breve contextualização temporal sobre o Lúdico; conceções sobre o Lúdico e os conceitos que derivam deste, nomeadamente ludicidade, atividade lúdica, cultura lúdica e educação lúdica; abordam-se os conceitos de Lúdico e didático, estabelecendo uma comparação entre ambos; apresenta-se o Lúdico inserido no leque de estratégias de ensino/aprendizagem e ainda no contexto escolar atribuindo-lhe, entre outras, a função de agente de motivação.

No capítulo II, explicita-se o percurso metodológico, do qual fazem parte a questão de partida e objetivos do estudo; as opções metodológicas sobre a nossa investigação (caraterizando-a como uma investigação na ação e como qualitativa; os participantes, em que procedemos à sua caraterização; a recolha de dados, onde constam os instrumentos utilizados na recolha de dados, nomeadamente o inquérito por questionário, por entrevista, a observação participante e o preenchimento de grelhas de envolvimento e ainda as notas de campo e registo fotográfico. Por fim, fazem parte deste capítulo os procedimentos utilizados na aplicação dos instrumentos de recolha de dados e ainda os instrumentos utilizados para a análise dos dados.

No capítulo III, são apresentadas algumas experiências de ensino/aprendizagem (EEA) realizadas ao longo da nossa prática na PES. O mesmo encontra-se organizado da seguinte

forma: apresentação da EEA realizada no 1.º CEB, em que é explicitada a contextualização do espaço físico e da turma; seguidamente é descrita a EEA e posteriormente é apresentada a nossa reflexão sobre a EEA realizada, focando diversos pontos que consideramos pertinentes na tomada das nossas decisões e, ainda, uma explanação dos materiais ou atividades lúdicas realizadas. Posteriormente, são patentes as experiências realizadas no âmbito do 2.º CEB, obedecendo à sequência supracitada relativamente à EEA para o 1.º CEB.

No capítulo IV explicita-se a análise dos dados recolhidos através dos instrumentos já enunciados. Desta forma, começamos por analisar os gráficos obtidos da análise dos questionários facultados às turmas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) sobre as atividades e materiais desenvolvidos e apresentados ao longo da nossa prática educativa. Para a análise, evidenciamos numa primeira fase a questão, o gráfico correspondente com as respostas dos alunos de Português e, posteriormente, os de HGP, procedendo-se, no fim, a uma comparação entre ambos. Ainda neste capítulo, analisamos as respostas obtidas pelos professores às entrevistas efetuadas. Terminamos o capítulo com os aspetos mais revelantes em relação ao lúdico evidenciados pelos alunos e pelos professores.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais do nosso relatório final, onde tentamos dar resposta ao nosso problema, apontando as limitações e os contributos do mesmo para o nosso crescimento pessoal e para a nossa formação académica.

As referências bibliográficas, bem como os respetivos anexos também se encontram enquadrados na estrutura do nosso relatório.



## **Capítulo I. Enquadramento teórico**

### **Nota introdutória**

Desde sempre, a educação tem sido encarada como um meio para atingir um determinado fim, seja ele a nível pessoal ou profissional. O que se pode constatar é que atualmente somos espetadores de um constante espírito reformista no ensino, julgando amiúde, os responsáveis por esta área, que a mudança traz sempre aspetos “novos” e melhores.

Atendemos a aspetos que tornaram o nosso ensino mais rico e “melhor”, nomeadamente quando acreditamos que, na atualidade, o aluno ocupa o lugar central no processo de ensino e que o professor é o mentor do seu caminho nesta etapa.

De acordo com as nossas convicções, surgiu a necessidade de rever a literatura na qual o nosso tema se enquadra. Para tal, o presente capítulo tem como objetivo elucidar o leitor sobre o que entendemos pelo conceito “lúdico”, descodificar a dicotomia que se trava até então entre lúdico e didático, tentando perceber se são conceitos díspares ou, pelo contrário, equiparáveis e, ainda, qual o tipo de implicações do mesmo na educação. Desta forma, será apresentada uma breve contextualização histórica sobre o tema para que possamos comprovar que não se trata de um conceito tão recente como julgamos. Para tal, sustentar-nos-emos na contribuição de diversos pedagogos no surgimento desta estratégia fazendo, desta forma, parte dos nossos objetivos para este capítulo, demonstrar que o lúdico pode e deve inserir-se no leque das estratégias de ensino/aprendizagem. Para conseguir dar respostas às inúmeras dúvidas com que nos deparamos, faz parte deste capítulo um conjunto de autores que sustentam a nossa fundamentação, não descurando os documentos oficiais sobre os quais nos debruçamos em toda a nossa prática, nomeadamente as Metas Curriculares para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e ainda dos decretos lei, atualmente em vigor.

### **1.1. Breve contextualização histórica sobre o Lúdico**

O termo “lúdico” tem vindo a ganhar destaque no seio da educação em geral. Atualmente, surgem cada vez mais investigações ligadas a esta área, pretendendo clarificar o conceito, visto que a sua definição tem sido alvo de muitas críticas e discussões. Contudo,

se viajarmos no tempo, “diversos mas precisos são os testemunhos que atestam a presença e a necessidade de um espaço para o Lúdico na História dos vários povos e civilizações (...)” (Conde, 1998, p. 223).

Etimologicamente, “lúdico” deriva da palavra latina *ludicium*, de *ludus*, (jogo) que remete para o jogo, brinquedo, divertimento, que dá prazer (Vaza & Amor, 2008, p. 711). Desta forma, neste brincar estão incluídos, no dizer de Santos (2000) “os jogos, brinquedos, brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca, que se diverte” (p. 57). Atentemos, como ponto de partida, na palavra divertimento, uma vez que os jogos sempre constituíram uma forma de diversão inerente ao ser humano. Desde as primeiras civilizações destacavam-se, por exemplo, as danças, as lutas, a caça e a pesca, que muitas vezes ultrapassavam o caráter de divertimento e eram vistas como meios de sobrevivência.

Se retornarmos à época Clássica, na Grécia Antiga e até em Roma, deparamo-nos com a presença dos jogos como uma forma de divertimento, tanto das elites como do povo. Estes mesmos jogos, para além de serem vistos como uma forma de divertimento, serviam também como “meio para a geração mais jovem aprender com os mais velhos, valores e conhecimentos, bem como normas dos padrões de vida social” (Almeida, 2003, p. 20). Ainda nesta época, Platão (427-348 A.C) afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos. Atribuía ao desporto, tão usual na época, um caráter educativo, moral e colaborativo na formação do caráter e personalidade do indivíduo, assim, investia contra o caráter competitivo dos jogos. Este pensador introduziu uma “matemática lúdica [muito utilizada atualmente,] uma vez que aplicava exercícios de cálculos ligados a problemas concretos, extraídos da vida e dos negócios” (Almeida, 2003, p. 20). Assim, os jogos, no seu sentido lato (ou seja, como divertimento), eram utilizados com diversos fins e sempre como ferramentas potenciadoras de um melhor desenvolvimento do ser humano nas diversas atividades sendo, por isso, os jogos “eficientes, pois facilitam a aprendizagem, aumentam a retenção de conteúdos (...) enriquecendo o desenvolvimento intelectual” (Costa, 2011, p. 4).

Com a afirmação e expansão do Catolicismo, visto que esta religião impunha uma educação disciplinadora e controladora (onde não havia lugar para o divertimento), os jogos foram perdendo o seu valor, pois eram considerados profanos, imorais e sem nenhuma significação.

Com as correntes culturais que se seguiram, nomeadamente o Renascimento que se implantava na Europa Ocidental entre os séculos XIV e XVI e caracterizado como uma retoma dos valores da cultura clássica, há uma nova conceção de vida adotada por uma

parcela da sociedade (Cabral, 2008). Os humanistas começam a perceber o valor educativo dos jogos, sendo que os colégios jesuítas foram pioneiros a recolocá-los em prática. Ariès, cit. por Almeida (2003), afirma que os padres entenderam as suas especificidades e, por isso, propuseram assimilá-los nos seus programas e regulamentos, uma vez que “disciplinados os jogos, reconhecidos como bons, foram admitidos, recomendados e considerados, a partir de então, como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos” (p. 21). Desta forma, os jesuítas passaram a aplicar nos seus colégios a dança, a comédia e os jogos de azar, que foram manipulados em práticas educativas para a aprendizagem da ortografia e da gramática. Outros teóricos, percursores dos métodos ativos na educação, sublinharam a importância do processo Lúdico na educação das crianças.

Este movimento na educação caracterizava-se por permitir entrever uma maior participação do aprendiz na aprendizagem, ou seja, já aflorava a ideia de que a escola poderia ser um espaço que proporcionava prazer. É ainda nesta linha que, em meados deste século, surge a *Didáctica Magna* apresentada como um “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, como afirma Marques (1998, p. 30), cujo autor Comênio (1592-167) defende “a necessidade de a escola ser um lugar de vida, um espaço lúdico onde o prazer ande associado ao gosto de aprender” (p. 30), antecipando, assim aquilo que mais tarde viriam a ser as noções da Escola Ativa.

Montaigne (1533-1592) e Rosseau (1712-1778) também foram pedagogos que contribuíram para a dinamização do Lúdico na formação da criança, demonstrando que as crianças têm o seu modo de ver, de pensar, de sentir, que não se aprende nada “senão por meio de uma conquista ativa” como refere Almeida (2003, pp. 21-22). Segundo este autor, Rosseau, destacou o interesse que a criança sente ao participar num processo que corresponde à sua alegria natural, afirmando que “em todos os jogos em que estão persuadidas de que se trata apenas de jogos, as crianças sofrem sem de queixar, rindo mesmo, o que nunca sofreriam de outro modo sem derramar torrentes de lágrimas” (Almeida, 2003, p. 22).

Pestalozzi (1746-1827) debruçando-se sobre o progresso do desenvolvimento psicológico dos alunos e sobre o êxito ou fracasso das técnicas pedagógicas empregadas, assevera que

a escola é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação são suficientes para educar as crianças, e o jogo é um fator decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação” (Almeida, 2003, p. 23).

Também associado aos princípios da educação moderna apresentados por Pestalozzi, surge Froebel (1782-1852) que estabelece que a pedagogia deve considerar a criança como

ser criador e que o educador deve despertar as suas faculdades para a criação produtiva com estímulos. Froebel é assim considerado por Almeida (2003) como o responsável pelo fortalecimento dos métodos lúdicos na educação, uma vez que este afirma que “a melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria por meio dos jogos” (Idem, ibidem, p. 23). Segundo a teoria froebiliana determinou os jogos como fatores decisivos na educação das crianças, uma vez que este pedagogo expõe uma concepção de jogo como o produto mais puro e mais espiritual do homem nesta idade, que determinará a atitude do homem de amanhã.

Outros pedagogos deram importantes contribuições neste sentido, nomeadamente Dewey (1859-1952), afirmando que a aprendizagem deveria dar-se tendo por base operações concretas do quotidiano da criança. Assim, “o jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança” (Dewey, cit. por Almeida, 2003, p. 24). Ou seja, a educação deveria partir das necessidades e interesses das crianças em saber, explorar, observar, trabalhar, jogar, viver. Tal propósito propõe uma aliança intrínseca e epistemológica entre o jogo e o trabalho que será desenvolvidas por educadores que o sucederam, nomeadamente, Maria Montessori (1870-1952), a fundadora do método montessoriano. A sua obra pedagógica esta inserida no Movimento da Escola Ativa que atribui à criança um papel efetivamente participativo, um saber construído por ela recorrendo a vários materiais singelos e sedutores que incitam os aspetos sensórios, motores, racionais e intelectuais do estudante, atendendo à especificidade de cada criança.

Outras contribuições surgiram, nomeadamente através de Piaget (1896-1980) destacando-se com o modelo dos estádios de desenvolvimento e a classificação dos jogos, e de Vygotsky (1896-1934), que destacou dois elementos fundamentais nos jogos infantis: a situação imaginária e as regras, destacando ainda a brincadeira (divertimento) como uma condição necessária ao desenvolvimento infantil estimulando a zona de desenvolvimento proximal. Entende-se por “Zona de Desenvolvimento Proximal” a distância entre o nível real de e o desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de um problema com a orientação de um adulto ou em colaboração com um outro companheiro mais capaz.

Por fim, o Lúdico toma a sua verdadeira forma com o enfoque apresentado por Freinet, ao definir o trabalho-jogo em que “a criança deve dedicar-se ao trabalho como se ele fosse um jogo (com satisfação e prazer), mas nunca ao jogo em si, tomando o lugar do

trabalho, simplesmente pelo facto de jogar” (Almeida, 2003, p. 27). O mesmo autor apresenta outros pedagogos defensores do lúdico na educação, tais como Makarenko (1888-1939), pedagogo russo que afirma que a realidade pode e deve tornar-se a base e a própria fonte do prazer, e Snyders, pioneiro na educação progressista, que caracteriza o jogo como “uma atividade séria, que exige esforço, porém sem perder o sentido de busca e prazer” (p. 29). Freire também aborda nos seus estudos o conceito de trabalho-jogo, adiantando que o homem é o construtor da sua história e, por isso, toda a ação educativa deverá promover o indivíduo e a sua relação com o mundo, consciencializando-o, libertando-o e transformando-o.

Em suma, todos estes aspetos podem ser traduzidos num único conceito, a educação lúdica, que

além de explicar as suas relações múltiplas do ser humano em contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade (Almeida, 2003, pp. 31-32).

Ou seja, este tipo de educação (lúdica) sempre esteve presente em todas as épocas, povos e contextos, formando hoje uma vasta rede de conhecimentos tanto no campo da educação como da psicologia, sociologia, fisiologia, entre outras áreas, que nos ajuda a perceber qual o impacto do Lúdico e da educação lúdica na atualidade.

## **1.2. O Lúdico e as implicações das suas variantes**

Aquando da nossa revisão da literatura, foram diversas as palavras-chave que encontramos relacionadas com o Lúdico. Além da definição do conceito “lúdico”, como já apresentamos anteriormente, surgiram também outras designações que, num primeiro instante, nos inquietavam. Por isso, tivemos necessidade de continuar a pesquisar para posteriormente poder utilizar no decorrer da nosso trabalho para, acima de tudo, perceber se são termos semelhantes. Quando confrontados com a definição do termo Lúdico, parece que este se refere apenas ao jogar, ao brincar ou ao momento espontâneo. Contudo, este abrange além de brinquedos e as brincadeiras, também os materiais, divertimentos, assim como a conduta daquele que joga que se diverte, ou seja, “todo o ato que a criança faz de forma voluntária, onde ela vai desenvolver a sua criatividade, seu raciocínio e aumentar os seus conhecimentos” (Pereira,2009, cit. por Cunha, 2013, p. 29). Relativamente ao Lúdico, a mesma autora, citando Santos (2011:11) defende que,

na literatura pertinente ao assunto, o lúdico deixou de ser focado como uma característica própria da infância, abandonando-se a ideia romântica do brincar apenas como uma atividade descomprometida de resultados e passou a ser colocado em patamares bem mais elevados e com conotações que envolvem todas as fases do desenvolvimento humano (p. 30).

Tendo em conta a informação supracitada, importa realçar a importância do Lúdico na educação, uma vez que se ultrapassa a barreira do pensamento do Lúdico como um ato sem compromisso e se começa a encarar que pode trazer contribuições deveras importantes para a educação. Alsina (2004) encara o Lúdico como um facilitador das aprendizagens e, para além da vertente cognitiva, ajuda ao desenvolvimento social e intelectual e afetivo. Para tal, a autora apresenta as seguintes razões que defendem o uso lúdico na escola:

- É a parte mais real da vida das crianças. Utilizando-o como recurso metodológico, transpõe-se a realidade das crianças para a escola;
  - As atividades lúdicas são altamente motivadoras. Os alunos implicam-se muito nelas e levam-nas a sério;
  - Abrange diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes (...);
  - Os alunos podem enfrentar novos conteúdos sem medo do fracasso inicial;
  - Permite aprender a partir do próprio erro e a partir dos erros dos outros;
  - Respeita a diversidade dos alunos (...);
  - Permite desenvolver processos psicológicos básicos à aprendizagem (...) como a atenção, a concentração, a percepção, a memória, a resolução de problemas e a procura de estratégias, etc.;
  - Facilita o processo de socialização e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autonomia pessoal;
  - Os currículos atuais recomendam de forma directa para se ter em conta o aspeto lúdico (...) e a aproximação à realidade das crianças;
  - Promove e conduz, em muitas ocasiões, a uma aprendizagem significativa.
- (Alsina, 2004, p. 7)

Face a estes “mandamentos” podemos constatar que as atividades de carácter lúdico têm um peso acrescido na educação, uma vez que, não são apenas facilitadoras das aprendizagens, mas possíveis potenciadoras do desenvolvimento da criança enquanto membro de uma sociedade com direitos e deveres. A par destes ideais, surgem conceitos que devem ser esclarecidos. Um deles é ludicidade que nos é apresentada por Negrine (2001), cit. por Cunha (2013) como uma ciência que “assenta sobre os pilares de quatro eixos de diferentes naturezas: a sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica.” A sociológica- engloba a demanda social e cultural; a psicológica- relaciona-se com os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, em qualquer idade; a pedagógica- serve-se das experiências educativas resultantes da prática docente e da fundamentação teórica existente; e, por fim, a epistemológica- tem causas de conhecimentos científicos que aguentam o jogo como fator de desenvolvimento (p. 30). Conforme Dohme

(2003, cit. por Schultz, Muller & Domingues, 2006) existem várias formas de manifestação da ludicidade, entre as quais os jogos, as histórias, as dramatizações, as músicas, as danças, as canções e outras manifestações artísticas. Comprovando, desta forma, que o lúdico não se refere exclusivamente ao jogo.

Outro termo que nos surgiu, o qual consideramos que se enquadra perfeitamente na nossa prática, foi atividade lúdica. Esta é apresentada por Almeida (2003) como “o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso, indispensáveis à prática educativa” (p. 26), ou seja, “são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que os envolvemos por inteiro” (Alves & Mota, 2011, p. 5). Neste leque de atividades, estão incluídas não só as brincadeiras e os jogos, mas também atividades que possibilitam a entrega completa dos alunos, como a dinâmica de integração do grupo, trabalhos de recorte, de expressões, dramatizações, movimentos expressivos, entre outras.

Diversos são os autores que desenvolvem estudos nesta área, focando o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança, e, particularmente, do aluno, que são entendidas como uma preparação da criança para a vida, uma vez que

é por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com os seus semelhantes e a conviver com um ser social. Além de proporcionar prazer e diversão, o jogo, o brinquedo a brincadeira podem representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo na criança. Assim, uma atitude lúdica efetivamente oferece aos alunos experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas (Silva, 2011, cit. por Ribeiro, 2012, pp. 6-7).

As atividades lúdicas assumem, desta forma, um papel de extrema importância no desenvolvimento do aluno, dado que implicam um maior desenvolvimento das competências cognitivas, “a aprendizagem escolar através da atividade lúdica facilita a assimilação de conceitos e a progressão para aprendizagens mais complexas” (Neto, 2001, cit. por Pires, 2009, p. 11). Este desenvolvimento não é só visível no domínio cognitivo, como também nas aptidões motoras, psicológicas e socioemocionais, uma vez que, durante as atividades lúdicas, a criança “é confrontada com a necessidade de aceitar e submeter os seus impulsos e desejos às exigências da atividade, quando a mesma convive com alegrias e frustrações, quando aceita o companheiro e as suas atitudes” (Pires, 2009, p. 13). Ou ainda porque através do lúdico a criança se sente “motivada a cooperar com os outros, a expressar os seus sentimentos, desejos, interesses e anseios (...) desenvolvendo, assim, o seu equilíbrio emocional e afetivo” (Idem, ibidem, p. 13) essenciais à formação do aluno. Por fim,

Resweber baseando-se no modelo de Montessori, define atividade lúdica como “«um metabolismo psíquico» que liberta o segredo da criança mal oculto” (p. 137), permitindo dar resposta à questão: “porquê educar? Porque há um homem escondido, uma criança desconhecida, um ser vivo sequestrado, que é necessário libertar” (M. Montessori, cit. por Resweber, n.d, p. 137).

A par deste conceito, e corroborando a informação acima citada, surge um outro, o de cultura lúdica que nos é apresentada por Meneses (2009) como “o fruto de uma interação social e está ligada à cultura de onde e de quem brinca” (p. 26), ou seja, as brincadeiras, formas de jogo de uma determinada sociedade são passadas de geração em geração, de pais para filhos, tal como quando tratamos unicamente do termo cultura.

Como é possível constatar vários são os termos que surgem associados ao “Lúdico”. Contudo, também é possível observar que todos eles se interrelacionam e que todos pretendem dar uma contribuição vantajosa à educação. Por este motivo, e porque diversos autores defendem que é muito importante aprender com alegria, Sneyders (1996) cit. por Dallabona afirma que “educar é ir em direção à alegria” (p. 2), recuperando, assim, o verdadeiro significado da palavra “escola” “lugar de alegria, prazer intelectual, satisfação” (Almeida, 2003, p. 64).

Para concluir, todos estes conceitos se inserem naquilo a que alguns autores designam por educação lúdica, que é considerado por Almeida (1995:11, cit. por Dallabona, n.d) como “uma acção inerente na criança e aparece sempre como uma forma transaccional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo” (p. 2). Assim, no dizer de Almeida (2003), esta educação contribui e influencia a formação da criança e do adolescente, “possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente” (p.57), integrando-se numa prática democrática enquanto investe numa produção efetiva do conhecimento.

### **1.3. Lúdico versus Didático?**

Depois de esclarecermos o conceito de Lúdico, convém fazer um parentese na nossa revisão da literatura para tentar esclarecer a dicotomia existente entre Lúdico e didático, questionando-nos sobre o facto de serem conceitos semelhantes ou inversos. Assim, o conceito de Lúdico prende-se com a noção de jogo, estando este relacionado com o

divertimento, uma vez que é o potenciador e proporciona tal ação. Desta forma, podemos aferir que uma atividade é considerada lúdica se proporcionar aos alunos momentos de divertimento, de prazer, em que estejam envolvidos sem pensar que estariam melhor no exterior da sala de aula. Ao mesmo tempo deve ser uma atividade potenciadora, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências que se consideram essenciais na criança. Ou seja, ao apresentar atividades lúdicas, o professor não espera apenas que a criança se divirta, mas acima de tudo que aprenda. Esse é o principal objetivo das atividades lúdicas, motivar as crianças/alunos para uma aprendizagem significativa, de forma divertida.

Concentremo-nos agora no que outros autores proferem relativamente à definição e implicações do/a “didático/a”. Nas palavras de Matos, a Didática,

é uma disciplina e um campo de conhecimento que se constrói, a partir da teoria e da prática, em ambientes organizados de relação e de comunicação intencionais, onde se desenvolvem processos de ensino e de aprendizagem para a formação dos alunos (p. 684).

A didática, entre outras apresentações, é vista como uma disciplina pedagógica concentrada no estudo dos processos de ensino e aprendizagem (métodos e técnicas), com vista a possibilitar uma melhor aprendizagem ao aluno. É ainda através desta disciplina que se analisam os métodos mais convenientes a aplicar num dado contexto com determinados alunos.

O mesmo autor apresenta várias dimensões da didática, entre as quais os meios, recursos e instrumentos que estão ao serviço do processo didático; a aplicação criativa ou artística de métodos, técnicas e atividades de ensino /aprendizagem. Nesta mesma linha, entende-se por recursos ou instrumentos, por exemplo, o material utilizado, o qual designamos por material didático. E é neste seguimento que podemos aferir que os objetivos do material Lúdico se prendem com o material didático, uma vez que se considera material de uso didático “o elemento físico de apoio no qual se apresentam os conteúdos de aprendizagem de maneira intencional e qualquer elemento, instrumento ou artefacto com o qual se executam as actividades de ensino e de aprendizagem” (Matos, S.d, p. 218). Outros autores, como Borràs (2001) apresenta outra definição de material didático, como sendo “todo o instrumento, objeto ou recurso que intervém de maneira directa ou indirecta no processo educativo, quer seja para dar apoio à ação docente quer para ajudar no processo de aprendizagem do aluno” (p. 290). Ou seja, material ou recurso didático pode ser qualquer elemento que intervenha no processo de ensino-aprendizagem ou qualquer recurso elaborado com o fim explícito de intervir num contexto de sala de aula, tanto pelo docente como pelo discente. Estão, então, inseridos neste leque materiais publicados como os livros, CD-ROM

educativos, materiais editados pelo professor ou outra entidade como folhetos, guias, ou até materiais não específicos como programas televisivos, banda desenhada e, por fim, material elaborado pelo próprio docente ou até pelos alunos. E neste ponto podemos, então, incluir os artefactos e atividades lúdicas produzidos pelo educador /professor.

Para colmatar esta parceria e para dissipar possíveis dúvidas ainda existentes apresentamos os materiais cuja autora Alsina (2004) defende como sendo “lúdico-manipulativos” para a área da matemática. Para esta área curricular, existe um vasto leque de materiais considerados didáticos, como os ábacos, as barras *Cuisenaire*, o *tangran*, os blocos lógicos, o geoplano ou qualquer instrumento de medida; cada um deles produzido para facilitar e mediar a aprendizagem de cada conteúdo matemático inserido em cada domínio. Ora, é exatamente este tipo de material que a autora designa como sendo recursos lúdico-manipulativos, uma vez que utiliza estes recursos porque considera que “o processo ideal de ensino-aprendizagem deveria incluir a manipulação de diferentes materiais” (Alsina, 2004, p. 9) e ainda sugere um enorme número de atividades lúdicas para cada domínio matemático, com recurso a esses materiais, pois considera que se o Lúdico “se utilizar de forma programada e sistemática poderá ajudar os alunos a interiorizar conhecimentos matemáticos que, com uma metodologia expositiva e magistral, passariam com mais dificuldade” (Idem, *ibidem*, p. 6).

Outro aspeto que gostaríamos de apresentar prende-se com a utilização dos materiais lúdicos propostos para cada atividade. Aquando da sua preparação, o nosso pensamento era direcionado para as diferentes funções que estes deveriam desempenhar nas atividades de sala de aula, nomeadamente a função motivadora sobre a qual já refletimos; orientadora das diferentes atividades; diversificadora, contemplando os diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula e uma função inovadora, proporcionando momentos diferentes na sala de aula. Depois de efetuada a revisão da literatura respeitante ao nosso tema, percebemos que as funções que atribuíamos aos materiais lúdicos correspondem também às funções desempenhadas pelos materiais, apresentado por (Borràs, 2001, pp. 294-295), acrescentando a estas a função controladora e diretiva, atribuindo ao material a responsabilidade de controlo da ação didática; a função de tomada de decisões, ou seja, o professor quando planifica a ação deve pensar nos materiais que vai utilizar e como os vai utilizar e ainda uma função profissionalizante, em que o professor observa o processo e o resultado que se consegue com a sua utilização, possibilitando uma posterior reflexão por parte do docente sobre as possibilidades, potencialidades e otimização do uso dos materiais. Refletindo agora sobre estas funções, que não se apresentavam inicialmente nos nossos planos, podemos também

constatar que elas se enquadram perfeitamente naqueles materiais lúdicos, ou seja, poderíamos acrescentar estas funções às inicialmente apresentadas, aquando da utilização destes materiais.

Assim, mais uma vez, podemos confirmar que os recursos lúdicos não se opõem aos recursos didáticos, uma vez que, a utilização dos recursos lúdicos tinham uma função pedagógica e eram utilizados com a intenção de atingir os objetivos propostos para determinado conteúdo.

Em suma, podemos aferir que os materiais que consideramos lúdicos podem também ser considerados materiais didáticos, desde que cumpram os objetivos estipulados pela Didática como ciência e desde que sejam usados em contexto de sala de aula, com um propósito, ou seja, o de o aluno aprender e se divertir. Para pôr em práticas estes materiais recorremos a atividades de caráter lúdico, visto que esta estratégia “pode ajudar os professores a abordar os aspetos numéricos, na sala de aula, de forma especialmente motivadora, sem abdicar do rigor necessário” (Alsina, 2004, p. 33), como por exemplo os jogos.

#### **1.4. O Lúdico como estratégia de ensino/aprendizagem**

Ao enfrentar a atividade diária, o docente deve pôr em prática uma série de estratégias para que os alunos possam atingir os objetivos estipulados para cada planificação e ainda possam construir conhecimentos significativos e úteis, não só na sua vida escolar mas também na vida quotidiana. O campo das estratégias é uma rede muito vasta que possui sempre uma base pedagógica teórica na qual estas se apoiam e fundamentam. Refletindo sobre as palavras de Borràs (2001), a partir do momento em que o professor coloca os alunos no centro do processo educativo e da sua atenção, que tem em conta as suas diferenças na base das propostas curriculares, a forma como relacionam o tipo de preferências (dos alunos) com as tarefas e a motivação com a forma como os alunos encaram as suas aprendizagens, estes (professores) “ mudam as estratégias e as técnicas didáticas que se acionam nas suas aulas” (p. 189). Assim, vários foram os autores que propuseram modelos de atuação para servirem de base à atividade pedagógica e é com base nesses autores e nos parâmetros que definem o nosso tema que pretendemos esclarecer que o lúdico ou as atividades lúdicas podem e devem ser consideradas como uma estratégia.

Antes de mais, cabe-nos definir este conceito lato e sobre o qual existem diversas opiniões. Para Clarke e Biddle (1993), Lamas (2000) e Nisbet e Shucksmith (1987) o termo

estratégia é apresentado como sendo “sequências integradas de procedimentos, ações, atividades ou passos escolhidos com um claro propósito” (Vieira & Vieira, 2005, p. 16). Seguindo este enquadramento, para Hyman (1987) uma estratégia “é um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de passos concebidos para atingir uma determinada meta” (Idem, ibidem, p. 16).

Convém agora esclarecer os conceitos de ensino e aprendizagem que durante muito tempo apareceram separados, estando o “ensinar” ligado à didática (docente, emissão, e ação) e o “aprender” ligado à área da psicologia (discente, recepção e aquisição). Atualmente, o conceito de ensinar é revelado por Contreras (1990) cit. por Borràs (2001) como “ensinar é provocar dinâmicas e situações em que possa acontecer um processo de aprendizagem por parte do aluno” (Idem, ibidem, p. 66). O conceito de aprender é apresentado por Husen (1990) cit. por Borràs (2001) como “aprender é o processo de construir ativamente uma estratégia para guardar imagens numa sucessão ordenada e facilmente recuperável” (p. 67). Desta forma, corroboramos com o mesmo autor quando afirma que não pode existir ensino sem aprendizagem e vice-versa. Assim, não podem existir estratégias de ensino, definidas por Cruz (1989) e Heintschel (1986) cit. por Vieira e Vieira (2005) como “uma organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (p. 16), sem ter em conta as estratégias de aprendizagem apresentadas por Monereo (1994) cit. por Borràs (2001) como “processos de tomada de decisões nos quais o aluno seleciona e recupera, de maneira coordenada, os conhecimentos de que necessita para completar uma determinada proposta ou objetivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz a ação” (p. 283) já que, no “processo de ensino-aprendizagem têm lugar de forma simultânea e chegam mesmo a trocar, em determinadas ocasiões, os papéis de professor e aluno” (Borràs, 2001, pp. 282-283). Surge assim o conceito de estratégia de ensino/aprendizagem definido por alguns autores como: “um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (Vieira & Vieira, 2005, p. 16). Para Roldão (2009) trata-se de “conceber, e concretizar, ajustando-o ao longo da ação, um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro” (p. 96).

Tendo em conta a definição supracitada, percebemos que o plano que concebíamos mentalmente e para o qual trabalhávamos visava essencialmente que, através de materiais e atividades lúdicas, conseguíssemos motivar os alunos para as suas aprendizagens. O nosso objetivo era envolvê-los nas atividades propostas para que considerassem agradável e

proveitoso estar no contexto da sala de aula e, ao mesmo tempo, atingir os objetivos estipulados pelos documentos oficiais para determinado conteúdo. Assim, os objetivos que propúnhamos para o Lúdico, satisfazem as condições necessárias para que uma estratégia seja considerada estratégia de ensino/aprendizagem, uma vez que estas “devem constituir um instrumento para o alcance dos objetivos formativos estabelecidos e para a aprendizagem dos conteúdos programáticos selecionados” (Jesus, 2004, p. 179) e era esse o nosso objetivo ao recorrermos ao Lúdico.

Ainda Vieira & Vieira (2005), sustentando-se em A. Ribeiro e L. Ribeiro (1989) apresentam uma classificação das estratégias, tendo em conta os modelos cognitivos ou de processamento de informação, em duas categorias: a indutiva e dedutiva. Através dos materiais lúdicos e das atividades lúdicas, conseguíamos colocar em prática, as estratégias indutivas que correspondem àquelas em que os alunos têm um papel mais ativo e o professor atribui aos alunos a tarefa de observar, analisar e descrever dados, chegando às generalizações em causa. Em determinados conteúdos, mesmo recorrendo as atividades e materiais lúdicos houve a necessidade de colocar em prática estratégias mais dedutivas em que o conceito é “transmitido” pelo professor e os alunos terão clarificar e definir o conceito, explorando a generalização (Idem, ibidem, p. 18).

Para colmatar, existe ainda outro aspeto que vem comprovar que o lúdico (materiais e atividades) podem ser encarados como uma estratégia, uma vez que poderemos observar atividades de carácter lúdico, como o jogo, no quadro de níveis de classificação de estratégias segundo o princípio da realidade apresentada por Spitzze (1970) cit. por Vieira & Vieira, (2005, p. 19).

### **1.5. O Lúdico e o contexto escolar**

Durante a nossa formação, assim como na revisão da literatura efetuada, constatamos que “uma boa pedagogia” é aquela em que o aluno ocupa o centro do processo educativo, aquela em que o aluno é o construtor do seu conhecimento, concernindo ao professor o papel fundamental de auxiliador e mediador na construção desse conhecimento, abandonando a ideia de que o professor é a peça chave no processo educativo. Desta forma, e para sublinhar o que acima proferimos, concordamos com Grácio, et al, (2009) cit. por Costa (2012) quando afirmam que,

a aprendizagem é concetualizada como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado. Tal implica que o aluno passe a controlar e a desenvolver o seu próprio processo de aprender. Porem para que tal se torne

possível, necessita de alguém que o ajude a melhorar as suas competências de aprendizagem. Este pressuposto remete-nos para o papel crucial do professor no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos alunos (p. 19).

Desta forma, e numa fase posterior ao esclarecimento das principais vertentes do nosso tema, podemos concluir que o Lúdico é um meio para o professor conseguir desempenhar aquele que é o seu papel, uma vez que os materiais lúdicos assim como as atividades lúdicas permitem ao aluno uma maior autonomia na construção do seu conhecimento, no desenvolvimento das suas competências cognitivas, socioafetivas, psicológicas e ainda um maior envolvimento por parte do aluno nas atividades. Assim, concordamos com Ribeiro (2012) quando afiança que “a relação entre o Lúdico e a educação é bastante próxima, favorecendo, deste modo, o ensino de conteúdos escolares. Simultaneamente esta relação funciona como motivação no ensino do educando” (p. 9). Ou seja, o aluno é motivado para as novas aprendizagens que se seguem, através de recursos lúdicos e é exatamente sobre este binómio, lúdico/motivação, que nos vamos debruçar no ponto que se segue.

### **1.5.1. O Lúdico como forma de motivação**

Depois de esclarecidos os principais conceitos que sustentam teoricamente o nosso tema, devemos agora centrar a nossa atenção na aprendizagem em concreto no espaço da sala de aula e refletir sobre o aspeto que mais valorizamos aquando da nossa intervenção.

Quando o professor prepara as aulas, uma das suas inquietações é que os alunos estejam envolvidos nas atividades propostas para as aprendizagens que se seguem, uma vez que “construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem em atividades de aprendizagem significativas são os maiores objetivos do ensino” (Arends, 2008, p. 152).

Ao mesmo tempo, podemos considerar que, se houver envolvimento por parte dos alunos, haverá aprendizagem. Assim, para que haja envolvimento por parte do aluno, tem de existir um fator de ordem especial para esse envolvimento e consequentemente para a aprendizagem, já referido anteriormente, a motivação, dado que “aprender requer não só técnicas e estratégias mas também motivos, desejos que impulsionem essa necessidade de aprender” (Silva, et al., 2000, p. 670). Ou seja, o aluno deve ser motivado para a aprendizagem que se pretende, pois “a aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos estão altamente dependentes da motivação que lhes está ou não associada” (p. 66).

Antes de relacionarmos a motivação com o termo Lúdico, faremos um parêntese para esclarecer o que se entende por motivação. Se procurarmos uma definição casual deste conceito, surge na área da psicologia como “um conjunto de fatores e de forças conscientes ou inconscientes, que determinam e orientam o comportamento de um indivíduo” (Vaza & Amor, 2008, p. 789). No entanto, outros autores direcionados para a área da educação, apresentam a motivação como “um termo genérico que designa o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, da orientação, da intensidade e da persistência” (Lieury & Fenouillet, 1997, p. 108). Os mesmos autores apresentam dois tipos de motivação: a intrínseca, que corresponde à busca da atividade pelo interesse que esta oferece por si própria e à curiosidade e a extrínseca, que reúne um vasto leque de motivações controladas pelos incentivos.

Aquando da apresentação do conceito genérico de Lúdico ou de atividades lúdicas, dissemos, entre outras palavras, que surge ligado a termos como divertimento, algo que dá prazer, plenitude, envolvimento, criatividade, necessidades, sensibilidade, descoberta, tudo proficiências que motivam o aluno para a aprendizagem. Nesta linha, podemos constatar que há uma interação entre o lúdico e motivação. Nos finais do século XX, Reboul (1980) apresentava o lúdico como uma forma de motivação intrínseca ao ato de aprender, ou seja, encontrava-se no domínio do “interessante”. (Idem, *ibidem*, p. 27). Adiantava ainda que, “o jogo é a atividade própria da criança e a primeira forma de autoeducação. Se o ensino não é um jogo, pode-se, no entanto, encontrar o prazer de brincar em certas sequências pedagógicas” (p. 149). Assim, o Lúdico era considerado uma forma de motivar o aluno para a aquisição de novos conteúdos, não cabendo essa finalidade exclusivamente aos jogos, mas a outros materiais que tivessem a mesma competência que estes. Desta forma, tanto o Lúdico como a curiosidade, também defendida por Reboul (1980) são apresentados como um recurso da motivação intrínseca. Ambos são formas de incitar os alunos para uma aprendizagem em que o desejo do aluno é aprender, sem haver necessidade de recorrer a motivações de ordem extrínseca.

Desta forma, existe uma vasta lista de atividades, que podem ser vistas como lúdicas e que motivam os alunos para as aprendizagens, nomeadamente,

a utilização de jogos, puzzles e de outras atividades convidativas [como] (...) visitas de estudo, simulações, músicas, convidados (...) métodos de instrução (exposições orais, trabalho no lugar, debates, trabalho em grupo) ajudam a que os alunos se mantenham interessados na escola e no seu trabalho escolar (Arends, 2008, p. 157).

Convém ainda realçar a importância do professor neste processo, uma vez que, é da total responsabilidade deste assegurar tanto a aquisição dos conhecimentos por parte dos

alunos, como a motivação. E por isso concordamos com Bloom (1965, cit. por Borràs, 2001) quando sublinha a extrema importância do papel do professor, defendendo que existem três variantes fundamentais que incidem nas tarefas que permitem a aprendizagem dos conteúdos, sendo que uma delas se preocupa com o ensino, “ (...) o professor desempenha um papel fundamental, tanto ao selecionar e apresentar a informação como ao motivar o aluno para a aprendizagem” (p. 76). Deste modo, não podemos descurar o papel do professor em organizar as melhores estratégias de motivação, uma vez que uma turma é composta por um vasto leque de personalidades e feitios e nem todos se sentem motivados pelos mesmos aspetos. Desta forma, no dizer de Arends (2008)

os professores eficazes empregam estratégias de forma interdependente, até que a motivação constitua um aspeto permanente das suas salas de aula, e estas se tornem locais onde as necessidades psicológicas dos alunos sejam satisfeitas, onde estes encontrem actividades de aprendizagem interessantes e com significado” (p. 155).

Assim, mediante a informação acima citada, podemos e devemos aplicar diversas actividades no âmbito do Lúdico, para além da tradicionalmente conhecida (os jogos), para que as actividades deste carácter (Lúdico) não caiam na rotina. Desta forma, e recorrendo a estas actividades e materiais, podemos proporcionar momentos de aprendizagem eficazes, criar expectativas nos alunos e curiosidade pelo que se vai fazer no dia seguinte.

## Capítulo II. Percurso metodológico

### Nota introdutória

A prática pedagógica consiste fundamentalmente num momento de aprendizagem bastante rico em vários sentidos para o professor estagiário, uma vez que é em contexto que “comprovamos” as teorias da pedagogia estudadas até então e, acima de tudo e, no nosso parecer, mais importante, confrontamo-nos diariamente com o contexto educativo.

Neste sentido, ao longo da nossa prática, houve a necessidade de conhecer um pouco mais as especificidades do que significa ensinar, do impacto positivo ou negativo das nossas estratégias em contexto sala de aula e ainda descobrir se as nossas conceções sobre o Lúdico eram corretas e benéficas para a criança enquanto aluno.

Desta forma, fomos planeando deliberadamente a nossa prática, bem como os processos a ter em conta, ponderando, numa primeira fase da nossa investigação, a escolha do tema, a formulação do problema, a enumeração dos objetivos e a seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, seguiu-se a aplicação dos processos delineados para a nossa prática integrada na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em dois contextos educativos distintos, num primeiro momento no 1.º Ciclo do Ensino Básico e posteriormente, no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o presente capítulo tem como finalidade justificar opções metodológicas do estudo. Para a sua melhor compreensão, foi dividido em cinco subcapítulos: (i) “Questão de partida e objetivos da investigação”, (ii) “Opções metodológicas do estudo”, (iii) “Participantes”, (iv) “Recolha de dados: Instrumentos e procedimentos” e (v) “Instrumentos para análise de dados”.

Os dados recolhidos não se referem apenas às EEA mencionadas, mas também a outras atividades de caráter lúdico ou não lúdico desenvolvidas durante a nossa ação para que pudéssemos analisar diferentes atividades em momentos diferentes e com conteúdos variados. É ainda de realçar que a observação efetuada dos contextos ao longo da nossa prática foi determinante para a escolha das atividades a realizar, uma vez que refletíamos sobre as mesmas, e conseqüentemente, a uma ponderada escolha nas tarefas a realizar posteriormente.

## 2.1. Questão de partida e objetivos do estudo

O contacto com a prática educativa, com as teorias sobre a pedagogia, assim como com o trabalho e preocupações partilhadas com as nossas colegas de estágio, fez-nos perceber que um dos aspetos mais importantes que sempre discutíamos e que sempre questionávamos aquando da planificação de uma aula era: o que é que eu vou fazer para abordar este conteúdo de modo a que as crianças gostem e aprendam? O ponto principal era a aprendizagem do aluno, mas o que ainda nos preocupava era: como é que eu vou motivar os alunos para a aprendizagem? Nesta linha, e porque concordamos com os autores já citados relativamente à motivação, deparamo-nos com a necessidade de delinear uma investigação que nos ajudasse a dissipar algumas dúvidas relativamente ao nosso tema. Por isso, concordamos com Sousa (2005) quando afirma que uma investigação “é uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (p. 12). Esta investigação, assim como todas, surge da necessidade em esclarecer dúvidas e adiantar respostas a algumas perguntas com rigor científico. Deste modo, ao longo da nossa investigação, procuramos delinear uma questão que cumprisse os requisitos daquilo que se espera para uma questão de partida, ou seja, “apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (Campenhoudt, 2008, p. 44). Ao mesmo tempo, pretendíamos que fosse uma questão importante para o *mundo real*, ou seja “que uma vez finalizada, possa contribuir, através da literatura e do processo científico, para uma melhor compreensão de alguns aspetos desse *mundo*” (Silvestre & Araújo, 2012, p. 37). Desta forma, a questão por nós formulada foi: *Quais as implicações das atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem?* Pretendíamos que fosse respondida através dos dados recolhidos isto é, “através de informação observável e recolhida do mundo e não através da teorização ou da discussão de princípios” (Silvestre & Araújo, 2012, p. 39). Para melhor respondermos à mesma, delinearíamos os seguintes objetivos:

- Perceber qual a importância que os professores atribuem ao Lúdico no processo de ensino/aprendizagem;
- Averiguar se os professores promovem e como implementam as atividades lúdicas na sala de aula;
- Avaliar o envolvimento dos alunos pelas atividades lúdicas;
- Compreender as diferenças do interesse dos alunos nas atividades de carácter lúdico e não lúdico;
- Aferir se existem vantagens na prática do Lúdico em contexto escolar.

Após delineadas a questão e objetivos que orientariam a nossa investigação importa perceber quais as opções metodológicas mais adequadas ao nosso estudo.

## **2.2. Opções metodológicas do estudo**

Ao longo da nossa prática, a investigação foi assumindo um papel preponderante uma vez que a escolha das atividades e materiais ao longo da nossa ação foi feita em função do nosso estudo.

Após delinear os passos acima referidos, debruçamo-nos sobre a metodologia utilizada. Optamos por uma metodologia qualitativa, uma vez que neste tipo de metodologia “a fonte direta de dados é o ambiente natural (...) [neste caso, a sala de aula, e] é descritiva” e ainda porque “os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-48). Outro aspeto que nos indica que se trata de uma metodologia qualitativa são os instrumentos de recolha de dados, uma vez que, nas palavras dos mesmos autores os dados de uma investigação qualitativa incluem “entrevistas, notas de campo, fotografias [entre outros]” (p. 48). Podemos assim considerar, dadas as circunstâncias, que a presente investigação se enquadra numa metodologia qualitativa que se confirma pelas técnicas de recolha de dados escolhidas.

Para finalizar, é importante caracterizar esta investigação, que como já foi referido se sustentou na nossa própria prática. Por isso, designamos esta investigação como uma investigação na ação. Para Ponte (2002), o professor, durante a sua intervenção, tem necessidade de se envolver em investigação que o ajude a lidar e a resolver as situações problemáticas que incessantemente surgem na sua prática. Também “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Idem, ibidem, p. 6). Na mesma perspetiva, Oliveira & Serrazina (2002) afirmam:

Os professores realizam investigação com vista a melhor compreender os acontecimentos que ocorrem nos seus ambientes particulares. Embora todos os investigadores educacionais tenham como meta o melhoramento da prática de ensino, os professores investigadores diferem dos investigadores tradicionais na medida em que os seus resultados são imediatamente transformados na prática no mesmo cenário em que a investigação foi realizada. Os professores sentem-se motivados pela necessidade de construir o seu próprio conhecimento sobre aspectos que são fundamentais para a sua profissão (p. 286).

### 2.3. Participantes

O presente estudo foi realizado no 2.º CEB com 39 participantes, de duas turmas que frequentavam o 5.º ano de escolaridade. O estudo direccionou-se para a turma da disciplina de Português, composta por 20 alunos, e para a turma da disciplina de História e Geografia de Portugal composta por 19 alunos. E ainda com 3 professores do Ensino Básico, um do 1.º CEB e dois do 2.º CEB, responsáveis pelas áreas curriculares anteriormente mencionadas. O mesmo teve a duração de 14 semanas, sendo estas distribuídas para cada um dos contextos (sete semanas em cada um).

A selecção dos alunos foi efetuada de acordo com as primeiras observações efetuadas, atendendo ao aproveitamento escolar de cada turma e ainda ao comportamento, empenho, interesse e envolvimento nas atividades propostas. No que diz respeito à selecção dos professores, achamos pertinente optar por estes, visto que pertenciam aos contextos e estariam presentes nas atividades lúdicas que iriam ser apresentadas pela professora estagiária, podendo assim opinar sobre as mesmas. Apesar das nossas opções recaírem sobre estes elementos, foi estabelecido previamente um diálogo com estes a fim de saber a sua disponibilidade e predisposição para o estudo, porque, como considera Martins (2002) “qualquer que seja o tipo de investigação realizada e qualquer que seja o paradigma em que esta se insira, os aspectos éticos de todo o processo não devem ser menosprezados e muito menos ignorados” (pp. 75-76). A validade da investigação depende muito da colaboração e da relação de confiança estabelecida entre o investigador e os indivíduos, havendo vantagem numa relação aberta e mutuamente enriquecedora. Desta forma, existem assim dois princípios éticos apresentados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) cit in Martins (2002) que nos podem orientar:

1. O investigador deverá informar correctamente os indivíduos, logo no início do trabalho de campo, sobre os objectivos da investigação e as suas actividades que pretende levar a cabo, bem como sobre as tarefas ou riscos que um envolvimento da parte deles poderá implicar;
2. O investigador deverá, na medida do possível, proteger os indivíduos, principalmente aqueles participantes que lhe parecem vulneráveis, contra riscos psicológicos ou sociais que preveja (...) será também aconselhável ter em conta a protecção das informações” (p. 76-77).

## **2.4. Recolha de dados: instrumentos e procedimentos**

Para que seja possível determinar a informação a recolher numa dada investigação é necessário conceber um plano em que constem as estratégias que possibilitem essa recolha, atendendo assim aos instrumentos de recolha de dados que darão sentido ao nosso estudo.

No presente subcapítulo apresentaremos as técnicas por nós utilizadas para a recolha de dados. Para Moresi (2003) cit in Briote (2015) as técnicas de recolha de dados são “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados” (p. 43). Assim, existe uma relação mútua entre técnicas e instrumentos em que as primeiras são tidas como um conjunto de procedimentos a que recorreremos para obter dados e os instrumentos são vistos como objetos utilizados nas diversas técnicas aplicadas na sua recolha. Desta forma, o uso destes instrumentos visa “um processo racionalmente planeado que tem como fim aceder à realidade social para selecionar informações dotadas de significado para a pesquisa, recolhê-las e registá-las de forma duradoura” (Silvestre & Araújo, 2012, p. 142).

A fim de dar forma a esta investigação utilizamos o inquérito por entrevista; por questionário; a observação direta (grelhas de envolvimento), as notas de campo e o registo fotográfico.

Numa primeira fase, a recolha de dados foi efetuada através da observação e as notas de campo, bem como o registo nas grelhas de envolvimento para as atividades efetuadas.

Numa fase posterior, resolvemos administrar os inquéritos por questionário aos alunos, para perceber quais das atividades apresentadas ao longo da nossa prática, aquelas que eles preferiram e o porquê de serem aquelas as escolhidas.

E numa fase final, aplicamos o inquérito por entrevista para perceber qual a opinião dos professores relativamente às atividades lúdicas, se as implementavam e como.

### **2.4.1. Inquérito por entrevista**

Antes de definirmos o que é o inquérito por entrevista, convém fragmentar estas duas palavras e analisar primeiramente o que é um inquérito. Nas palavras de Carmo & Ferreira (2008) um inquérito consiste num “conjunto de atos e diligências destinados a apurar alguma coisa (...) e é “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (p. 139).

As entrevistas podem ser classificadas segundo vários critérios, nomeadamente quanto ao grau de estruturação, podendo ser entrevistas estruturadas, não-estruturadas e semiestruturadas. As entrevistas estruturadas obedecem a um guião padronizado que deve ser integralmente seguido pelo entrevistador. Das não-estruturadas faz parte um guião com apenas alguns tópicos que orientam o entrevistador, sem que assumam a forma interrogativa, em que a sua ordem pode ser alterada, podendo ainda introduzir outros tópicos não delineados anteriormente. E a entrevista semiestruturada ocupa uma posição intermédia no nível de padronização que classifica as entrevistas.

Neste estudo, optamos por uma entrevista do tipo semiestruturada, uma vez que nos permite adotar uma postura mais flexível na condução da entrevista e, conseqüentemente, um maior grau de envolvimento com o entrevistado. A nossa opção recaiu sobre este tipo de entrevista, dado que nesta “predominam perguntas que estimulam o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, exprimir a sua opinião ou e justificar o seu comportamento” (Silvestre & Araújo, 2012, p. 151).

Para a presente investigação optamos por um inquérito por entrevista dirigido a três professores (um do 1.º CEB e dois do 2.º CEB das áreas de Português e de História e Geografia de Portugal). Desta forma, as entrevistas efetuadas foram conduzidas com base num guião com questões abertas (ver: Anexo V). O presente instrumento de recolha de dados foi escolhido para tentar dar resposta ao nosso primeiro objetivo, uma vez que constituem, na nossa opinião, um dos processos mais diretos para recolher informação. As respostas obtidas refletem as perceções e interesses dos participantes sobre um determinada tema.

A entrevista foi efetuada aquando do final da nossa prática em contexto educativo, uma vez que continha questões que apenas poderiam ser respondidas no termo da nossa prática.

#### **2.4.2. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário constitui um instrumento muito vantajoso para a nossa investigação, dado que nos permite conhecer a opinião de um determinado grupo de indivíduos relativamente a um dado fenómeno. Assim, o inquérito por questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Campenhoudt, 2008, p. 188).

Relativamente ao tipo de perguntas que compõem o questionário, sabemos que podem constar *perguntas abertas* onde há uma plena liberdade de resposta por parte do inquirido e *perguntas fechadas* em que se limita o inquirido a uma opção de entre as respostas apresentadas (Pardal & Correia, 1995, p. 55). Temos, ainda, as perguntas de *escolha múltipla*, apresentadas pelos mesmos autores como “uma *modalidade fechada*, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado” (p. 55).

Na presente investigação, optamos por um questionário constituído por questões de índole fechada e aberta cujo objetivo era aferir a opinião dos alunos do 2.º CEB com as atividades desenvolvidas nas áreas do Português (Ver anexo VII) e da História e Geografia de Portugal (Ver anexo VIII) em duas turmas distintas do 5.º ano de escolaridade. O questionário foi administrado aos alunos, no final da nossa prática pedagógica, em junho.

Os mesmos foram dados aos alunos, na presença do entrevistador (quem entrega e recolhe e faz a supervisão do preenchimento).

#### **2.4.3. Observação participante (Grelhas de envolvimento)**

Esta técnica selecionada é, no nosso ponto de vista, a mais importante e fiável, uma vez que nos permitiu “tomar conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87). Numa primeira fase na nossa observação, focamos a nossa atenção em aspetos que consideramos relevantes desse contexto, como o comportamento, o espaço, as interações entre aluno-aluno e aluno-professor. Posteriormente, a nossa atenção dirigiu-se mais para os aspetos que iam ao encontro do nosso tema porque concordamos com Sousa (2005) quando refere que em educação, a observação procura dar “respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109).

A observação utilizada no presente estudo, caracteriza-se como observação participante, entendida por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) como “uma técnica (...) adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, (...) lhe é estranho (...) e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (p. 155). Para o mesmo, citando Pourtois e Desmet (1988, p. 123) a observação participante “transcende o aspeto descrito da abordagem (objetiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos” e “procura

obter o máximo de informações que lhe é possível sobre esta situação específica” (Idem, *ibidem*, p. 156). Ao mesmo tempo que falamos numa observação participante, também a podemos designar como direta, dado que “o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Campenhoudt, 2008, p. 164).

Dada a variedade de aspetos a observar, decidimos criar padrões e regras para a nossa observação. Para tal criamos as grelhas de envolvimento (ver anexos XIII, XIV, XV e XVI) dado que queríamos aferir era o envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas propostas e, como afirma A. Lowen cit in Martins (2002) “o envolvimento total naquilo que se faz é a condição fundamental do prazer” (p. 55). Assim, podemos também considerar que se trata de uma observação sistemática definida por Bryman (2000) cit. in Silvestre & Araújo (2012) como “a técnica por meio da qual o pesquisador utiliza regras explicitamente formuladas para observar e registar comportamentos” (p.148). Estas grelhas constituíram um instrumento deveras importante para o registo de dados, uma vez que especifica as unidades de observação (no nosso estudo, o envolvimento do aluno nas atividades), contribuindo para que os dados fossem observados e registados de forma padronizada, mantendo os procedimentos da recolha de dados inalteráveis ao longo das observações efetuadas das diferentes atividades.

As nossas observações nem sempre se resumiram apenas ao preenchimento das grelhas de envolvimento das crianças nas atividades, mas também recorremos ao registo dos seus comportamento e participação através de notas de campo.

#### **2.4.4. Notas de campo**

As notas de campo também constituíram um importante registo daquilo que fomos observando ao longo da nossa prática. Estas notas constituem-se como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Assim, têm como função ajudar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto. Para os autores, as notas de campo devem ser acompanhadas pela data e hora dos fenómenos que observamos e permitem não só a descrição das imagens captadas por palavras, mas também possuem um caráter reflexivo “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152) .

Assim, ao longo da nossa prática, além de completarmos as grelhas de envolvimento que faziam referência apenas a alguns padrões daquilo que deveríamos observar, também fomos tomando notas de respostas dadas pelos alunos, diálogos entre alunos ou professor-aluno, questões colocadas pelos alunos, intervenções dos mesmos que consideramos pertinentes e comportamentos em diferentes momentos da prática educativa, bem como registos efetuados no quadro. Tais registos permitiram-nos traduzir no capítulo anterior ideias e diálogos dos alunos sobre diferentes conteúdos lecionados, permitiram-nos ainda perceber determinados comportamentos ou até refletir mais tarde sobre eles, entre outros aspetos.

#### **2.4.5. Registo fotográfico**

O registo fotográfico apresentou-se como um recurso muito importante na recolha de dados, uma vez que permitiu registar o envolvimento dos alunos nas tarefas e, por isso, concordamos com Bogdan & Biklen (1994) quando afirmam que as fotografias expressam “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141). Decorrente deste pormenor de registo, a máquina fotográfica foi também utilizada com o intuito de “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

Estas fotografias, depois de analisadas, foram úteis para complementar alguns aspetos importantes na nossa pesquisa.

#### **2.5. Instrumentos para análise de dados**

As opções tomadas no tratamento dos dados realizam-se em função dos resultados obtidos ao longo deste estudo, assim como das suas características. Para a organizar e tratar a informação, foi utilizado o software SPSS, para os inquéritos por questionários, categorizando as respostas obtidas. Utilizamos para a análise dos dados, gráficos expressos em percentagens e tabelas. Para analisar as respostas obtidas nas entrevistas recorremos a grelhas de análise vertical e horizontal. Realizamos, por fim, um estudo exploratório dos dados, de forma a avaliar os pressupostos previamente estabelecidos.



## **Capítulo III. Experiências de ensino/aprendizagem, desenvolvidas em contexto do 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico**

### **Nota introdutória**

A conceção das EEA tinham como ponto de partida a construção de saberes na criança enquanto aluno. Para tal, colocávamos imensas vezes a questão já apresentada: o que é que vou fazer para ensinar este conteúdo para que os alunos gostem e estejam atentos? Desta forma, escolhemos o nosso tema e neste sentido cabía-nos agora a função de delinear as EEA de forma a poder perceber qual o papel do Lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Por *experiência de aprendizagem* entendemos a oportunidade para que as crianças realizem experiências ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno/criança (Ministério da Educação, [ME], 2004).

Neste sentido, sustentamo-nos teoricamente em alguns pedagogos percursores o lúdico e em alguns autores que defendem o mesmo na educação. Assim, a revisão bibliográfica realizada permitiu-nos, dentro das nossas possibilidades, aprofundar o quadro teórico que consideramos fundamental no âmbito das práticas que realizamos e que damos conta neste relatório.

Assim, neste ponto, descrevemos, analisamos e refletimos sobre algumas das experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito dos 1.º e 2.º CEB, atendendo às atividades e recursos lúdicos apresentados no sentido de dar resposta(s) à questão de partida e atingir os objetivos que nortearam o nosso trabalho de pesquisa.

### **3.1. Experiência de ensino/aprendizagem no 1.º CEB**

#### **3.1.1. Contextualização**

A ação pedagógica no contexto 1.º CEB desenvolveu-se no Centro Escolar Santa Maria, pertencente ao Agrupamento de Escolas Miguel Torga, sito na freguesia de Santa Maria, na zona das Amoreiras na cidade de Bragança. É um edifício recente, acompanhado de infraestruturas que apoiam o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Na sala de aula, estavam presentes a professora cooperante da ESE, uma outra professora cuja função era auxiliar a professora titular. Ainda dentro deste espaço, as mesas estavam dispostas em três filas, com a exceção de uma mesa que se encontrava colocada mesmo em frente ao quadro. Esta particularidade devia-se ao facto do aluno estar constantemente distraído e esta foi uma das formas que a professora encontrou para captar a sua atenção. A disposição dos alunos pelos lugares, foi feita segundo a vontade da professora, por uma questão de melhor funcionamento.

A turma com a qual desenvolvemos a nossa ação pedagógica era constituída por dezanove alunos, nove do sexo masculino e dez do sexo feminino com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Dos dezanove alunos, dezoito tinham oito anos de idade e apenas um tinha nove anos, o que nos permite identificar que um dos alunos é repetente.

No que concerne ao nível de aprendizagem dos alunos, podemos constatar que se tratava de uma turma heterogénea, com um rendimento razoável, na sua maioria empenhada e interessada na aprendizagem dos novos conteúdos, mas com diferentes níveis de aprendizagem. Os alunos mostravam-se participativos, fazendo-o voluntariamente, embora houvesse uma elevada falta de concentração pela maioria dos alunos, especialmente aqueles que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Ainda em relação a este aspeto, três alunos dispunham de um plano de recuperação e um aluno tinha um plano de acompanhamento. Este aluno era acompanhado todas as segundas-feiras por uma professora especialmente destacada para o devido efeito. Nos outros dias da semana, cabia a tarefa de auxiliar este aluno à professora que cooperava com a professora titular.

Relativamente ao comportamento da turma, podemos aferir que tratava-se de uma turma bastante curiosa e, por vezes, irrequieta e faladora.

Relativamente ao horário escolar das crianças e da ocupação dos seus tempos livres, era cumprido um horário das nove às dezasseis horas, com intervalo entre as doze horas e trinta minutos e as catorze horas para almoço. Alguns dos alunos ainda frequentavam o A.T.L das dezassete e trinta às dezanove horas, providenciado pelos Encarregados de Educação. Em horário extraescolar, havia a prática de atividades desportivas por alguns alunos, entre outras atividades como expressão musical ou teatro, o que interferiu, algumas vezes, na organização da aula. Podemos ainda aferir que a maioria dos alunos no seu tempo livre preferia brincar e passear. Estes dados foram recolhidos através de um questionário aplicado no início da nossa prática (ver Anexo I).

### 3.1.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem no 1.º CEB

A presente experiência desenvolveu-se nos dias 24 e 25 de novembro de 2014, dedicando 90 minutos a cada área disciplinar (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões). Todas as tarefas realizadas durante esta experiência foram previamente analisadas pela professora cooperante e pela supervisora da PES, tendo também em consideração a opinião da minha colega de estágio.

Para a concretização desta EEA na área do Português tínhamos como objetivos: abordar a caracterização física e psicológica e ainda recordar os tipos e formas de frase e ainda fazer a leitura integral de uma obra do PNL para o 3.º ano de escolaridade. Assim, tivemos como ponto de partida o livro *O Espantalho Enamorado* de Guido Visconti e Giovanna Osellama. Na semana anterior à realização da presente experiência, colocamos uma caixa embrulhada na sala de aula, captando atenção dos alunos para o que estaria no seu interior. Para darmos algumas pistas aos alunos, colocamos uma série de objetos que faziam parte do enredo do livro no interior de um saco e a turma foi retirando esses objetos ao longo da semana, tentando assim descobrir o que estaria escondido na caixa.

Na semana seguinte, a aula de Português foi iniciada com um breve diálogo com os alunos sobre o fim de semana, como era habitual. Seguidamente, foi recordado à turma os objetos que se tinham retirado na semana anterior, alusivos à história que iria ser estudada. A turma já havia chegado à conclusão que era um livro e, por isso, abrimos a caixa, mostramos que de facto era um livro, mas não revelamos a sua capa e contracapa. A partir dos objetos retirados, os alunos foram questionados sobre possíveis títulos acerca do livro. Esta estratégia foi utilizada porque consideramos pertinente criar um ambiente estimulante e aguçar a curiosidade nos alunos para proporcionar uma aprendizagem significativa.

De seguida, a professora estagiária escreveu o título do livro no quadro *O Espantalho Enamorado* e os alunos foram recordando os elementos que tinham sido retirados na semana passada.

**Aluno 1:** O que é enamorado?

**Aluno 2:** É apaixonado.

**Professora:** O Espantalho está apaixonado, mas por quem?

**Aluno 3:** O espantalho apaixonou-se pelo ganso.

**Aluno 4:** E tinha milho onde ele estava, e ele espanta os animais.

**Aluno 5:** Andava à procura de uma namorada que ainda não tinha encontrado.

**Aluno 2:** Ele estava apaixonado por uma espantalha, ou uma formiga, ou uma ratinha.

As sugestões dos alunos foram-se aproximando daquela que seria a história a abordar. Seguidamente, o livro foi mostrado pela professora estagiária e os alunos lançaram novos palpites, dizendo que se ia apaixonar por uma espantalha.

Posteriormente, a obra foi apresentada pela professora estagiária em formato digital aos alunos e estes acompanharam a mesma, aquando da leitura da professora. Por fim, efetuou-se uma pausa na leitura para perceber quais os comentários dos alunos sobre o excerto lido.

A leitura prosseguiu, desta vez efetuada pelos alunos até ao aparecimento do caçador. Posteriormente, foi pedido aos alunos, pela professora estagiária, para fazerem a caracterização física e depois a psicológica do espantalho Gustavo. Para uma melhor compreensão do que estava a ser pedido, primeiro os alunos fizeram a caracterização física da professora estagiária. Seguidamente, fizeram a sua caracterização psicológica. Nesta última, houve a necessidade de estabelecer um pequeno diálogo com os alunos para esclarecimento do que era a caracterização psicológica.

**Professora:** O que será a caracterização psicológica?

**Aluno 6:** Como é que a professora pensa?

**Professora:** Não propriamente. A caracterização psicológica, está relacionada com a forma que eu sou enquanto pessoa, com a minha personalidade, com a forma como sou para os outros. Se me tivessem de caracterizar segundo a forma como me relaciono convosco, o que diriam?

**Aluno 7:** Simpática.

**Aluno 8:** Sorridente.

**Aluno 9:** Inteligente.

**Aluno 10:** Alegre.

**Aluno 11:** Criativa.

De seguida, os alunos fizeram a caracterização física e psicológica do espantalho Gustavo de acordo com as imagens do espantalho Gustavo que viram e o excerto da obra que leram. Quando terminaram, leram as suas caracterizações para toda a turma. Por fim, em grande grupo, fizemos um apanhado com todas as ideias dos alunos sobre a caracterização física e psicológica do espantalho da nossa história. Uma das posturas que sempre adotamos na nossa prática foi tentar valorizar ao máximo o trabalho produzido pelos alunos. Desta forma, todos os textos redigidos eram apresentados à turma pelos próprios alunos.

Posteriormente, foi pedido aos alunos, pela professora estagiária, para retirarem dos excertos exibidos no quadro uma frase de cada tipo e de cada forma e registassem no caderno. Em seguida, cada aluno lia uma frase e classificava-a quanto ao tipo e quanto à forma.

Para finalizar a aula, a turma foi questionada sobre como continuaria a história, deixando em suspense para o dia seguinte. O nosso objetivo era criar curiosidade na turma para a continuação da obra.

Após o intervalo, seguiu-se a aula de Matemática cujos objetivos estipulados eram multiplicar números naturais, nomeadamente abordar a tabuada do 8 e do 9; e a revisão dos múltiplos de 2, 5 e 10; e cálculo mental: produto por 10, 100, 1000, etc. A aula foi iniciada com uma tarefa alusiva à obra que começamos a estudar na aula de Português relativa à tabuada do 8 e do 9. A mesma foi lida à turma pela professora estagiária e explicado qual o seu objetivo. Foi dado tempo suficiente para os alunos resolverem a tarefa e explicarem o seu raciocínio, verbalizando como pensaram e como fizeram.

Seguidamente, foi dada oportunidade aos alunos de apresentarem o seu trabalho a toda a turma e de discutirem as diferentes formas de resolução. Um dos alunos expôs o seu resultado:

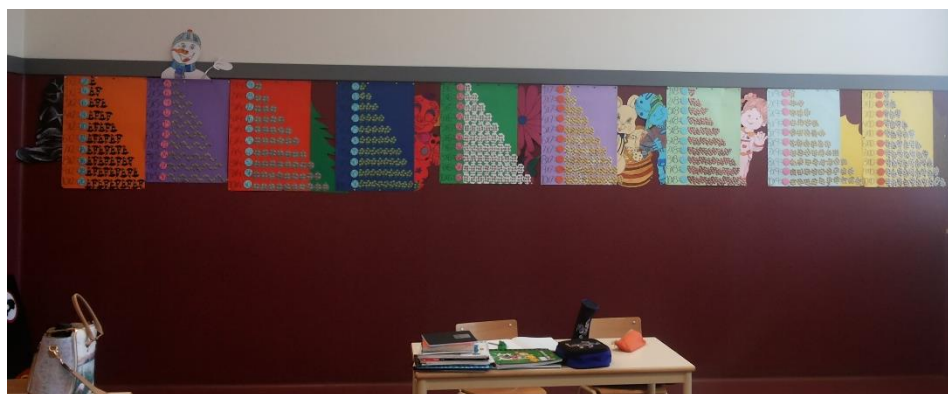
**Aluno 12:** Há 72 espigas, porque  $9 \times 8 = 72$

**Aluno 13:**  $8 \times 9$  também é igual a 72.

**Professora:** Os vossos colegas têm razão?

**Alunos:** Sim, é a mesma coisa. Só trocamos os algarismos.

Perante o comentário dos alunos, a professora estagiária questionou os alunos sobre se seria exatamente a mesma coisa. Para tal, recorremos às tabuadas expostas na sala de aula (vide figura 1).



**Figura 1:** Tabuadas expostas na sala

Assim, fizemos a comparação mediante o que estava representado nas tabuadas. Os alunos rapidamente identificaram que, na tabuada do 8, ( $9 \times 8$ ) representava 9 grupos com 8 botões cada um, enquanto, na tabuada do 9, ( $8 \times 9$ ) representava 8 grupos com 9 botões cada um. Desta forma, depois dos alunos tirarem e exporem as suas conclusões a professora estagiária concluiu que o resultado era o mesmo, mas correspondiam a situações diferentes.

De seguida, foi captada a atenção dos alunos para o quadro interativo, onde foi apresentado um padrão retangular numérico. Os alunos deviam identificar os números que pertenciam à tabuada do 8 e do 9 e descobrir as regularidades.

**Alunos:** A tabuada do 9 é fácil.

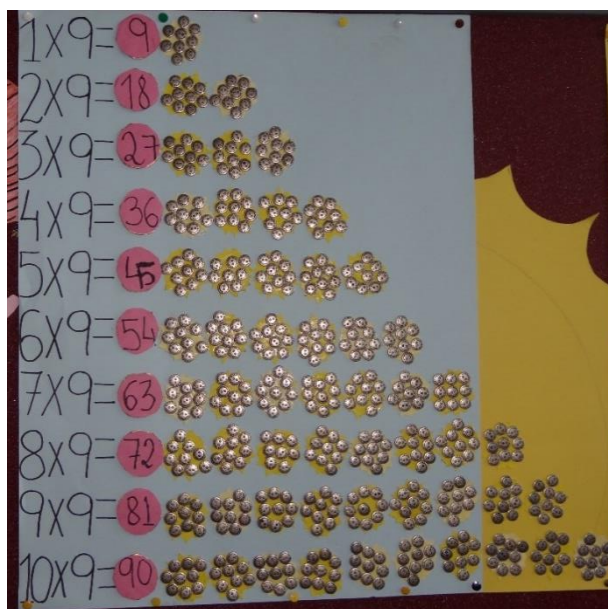
**Professora:** Porquê?

**Aluno 12:** Porque de um lado é do 1 até ao 9. E do outro é do 9 até ao 1.

**Professora:** Não estou a perceber. Alguém quer vir explicar?

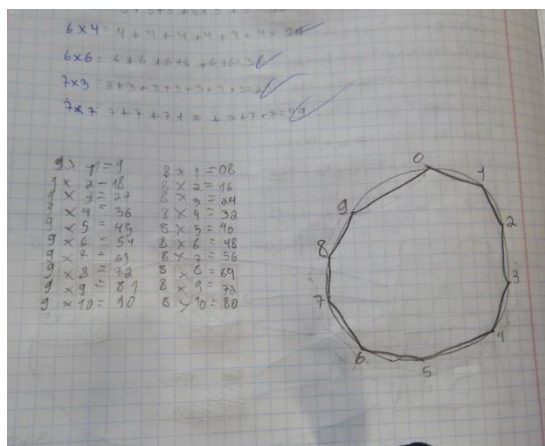
Um dos alunos foi ao quadro, escreveu a tabuada e explicou que o algarismo das dezenas vai aumentando, enquanto o das unidades diminui.

Por fim, os alunos completaram as tabuadas que estão expostas e que têm vindo a ser completadas ao longo da aprendizagem efetuada.



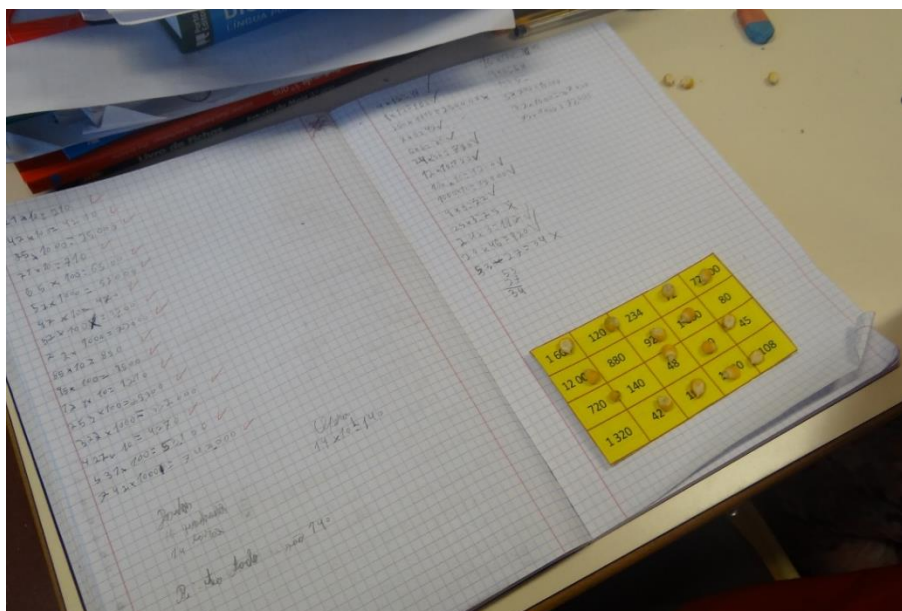
**Figura 2-** Tabuada do 9, completada pelos alunos

De seguida, foi exemplificada outra forma de estudar a tabuada através de um padrão circular (vide figura 3). Os alunos entusiasmaram-se porque obtinham formas (figuras geométricas) com os algarismos da tabuada e experimentaram noutras, além da do 8 e do 9, obtendo outras figuras.



**Figura 3-** Padrão circular para a tabuada do 9

Para finalizar a aula, foi proposta aos alunos a realização de um jogo do bingo, como forma de revisão dos conteúdos abordados ao longo da semana. O ponto de partida para a sua realização foi a apresentação das regras. Posteriormente, distribuímos os cartões de jogo (três versões) pelos alunos onde constavam diversos números que eram o resultado das questões que iam ser apresentadas ao longo do jogo. Assim, era sorteada uma questão (previamente elaborada pela professora estagiária) aleatoriamente e apresentada aos alunos. Estes tinham um tempo para resolver a mesma e procurar se o resultado constava no seu cartão de jogo. Caso constasse, os alunos tinham de assinalar com um grão de milho e colocar um visto na questão resolvida no caderno para uma posterior correção dos resultados (vide figura 4).



**Figura 4-** Jogo do bingo

O objetivo era que os alunos resolvessem os problemas e tarefas propostas de uma forma divertida, consolidando os conteúdos abordados. Por fim, ganharia o jogo, o aluno

que conseguisse fazer “bingo”, ou seja, que preenchesse o cartão. Posteriormente, procederíamos à correção do mesmo, anunciando os vencedores.

No período da tarde, decorreu a aula de Estudo do Meio. Tínhamos como objetivos: descrever diferentes locais de comércio; o que vendem; onde se abastecem; como se transportam os produtos; como se vendem e ainda reconhecer quem são os produtores, consumidores e transportadores. Assim, iniciamos a aula com uma frase do livro abordado na aula de Português: “As belas espigas douradas foram ceifadas e muitos dos seus amigos tiveram de partir”. A frase foi lida por um aluno e, de seguida, travou-se um pequeno diálogo sobre o que acontece às espigas:

**Professora:** Porque é que se cortam as espigas?

**Aluno 13:** Para fazer o pão.

**Professora:** Cortamos as espigas e fazemos logo o pão?

**Aluno 6:** Cortamos as espigas para depois fazermos farinha para mais tarde fazer o pão.

**Professora:** Será que é só assim?

**Aluno 2:** Eu acho que não.

**Professora:** Vamos ver o que acontece até ao pão chegar à nossa mesa.

Foi então apresentado um livro intitulado *O ciclo do pão*, de Cristina Quental e Mariana Magalhães. A professora estagiária iniciou a leitura e os alunos continuaram, alternadamente. Depois de terminada a leitura foi feita a interpretação do que tinha sido lido, nomeadamente sobre como se confeciona o pão.

Posteriormente, os alunos distribuíram-se à volta de uma mesa, que se encontrava coberta com um saco preto e, em seguida, a professora estagiária pediu a um dos alunos que retirasse o saco para ver o que se encontrava por baixo (vide figura 5). Os alunos iam dizendo que era uma cidade, uma quinta, fazendo referência aos pormenores que encontravam na mesma. O objetivo era que através dos diferentes produtos que lá se encontravam, os tipos de comércio, produtores, transportadores e consumidores, os alunos soubessem identificar e explicar a função de cada um e ainda referir o circuito comercial de cada produto. Para concretizar a atividade, a turma foi dividida em pares (previamente escolhidos pela professora estagiária), e cada par, na sua vez, ia retirando um cartão de um saco onde constavam diversos tipos de alimentos. Depois de retirado o produto, o par explicava o seu circuito comercial, nomeadamente: onde era produzido; onde era vendido; como era efetuado o transporte; identificando e associando aos termos já apresentados (produtores, transportadores e consumidores). Durante a explicação, os alunos deviam exemplificar na maquete, usando os recursos (carrinhos, bonecos) que dispunham.



**Figura 5-** Maquete para o circuito comercial

Por fim, como forma de consolidação dos conteúdos, foi distribuído um cartão por grupo, para que os alunos completassem, funcionando como uma espécie de ficha técnica de cada estabelecimento. O cartão continha a imagem de um produto e indicações como: nome do estabelecimento; horário de funcionamento; número de funcionários; o que se vende, onde se abastece, entre outras. (ver Anexo II)

Os alunos apresentaram o seu estabelecimento e as questões que completaram, à turma, fazendo correções caso fosse necessário. Depois, os alunos foram questionados sobre o tipo de comércio existente na cidade de Bragança referindo se estava inserido em grande comércio ou pequeno comércio, fazendo a distinção entre ambos.

**Aluno 6:** *Shopping.*

**Professora:** E é pequeno ou grande comércio?

**Aluno 6:** Grande.

**Aluno 2:** A mercearia.

**Professora:** Pequeno ou grande comércio?

**Aluno 2:** Pequeno.

**Aluno 14:** Padaria, e é pequeno comércio.

**Aluno 15:** Peixaria.

**Aluno 16:** Intermaché é grande comércio.

**Aluno 3:** Frutaria é pequeno comércio.

Por fim, os alunos fizeram o registo no caderno diário de todos estes conceitos.

A aula de expressões desta semana debruçou-se sobre a expressão plástica e realizou-se no fim da semana, depois de termos concluído a leitura e análise da obra já referida, iniciada na segunda-feira. O objetivo desta aula foi criar os dois espantalhos da nossa história, o Gustavo e a Amélia para colocarmos no exterior. Para tal, a turma foi dividida em dois grupos de trabalho, sendo que um grupo construiu o espantalho Gustavo e o outro a

Amélia, (vide figura 6), ficando cada uma das professoras estagiárias como supervisora e orientadora do desempenho dos alunos. Os recursos utilizados foram uma estrutura de madeira (previamente elaborada pela professora estagiária), palha, roupas, corda, cartolinas, tesouras, cola e material de desenho e pintura. Cada grupo selecionou os materiais que achou mais importantes e pertinentes para a elaboração e caracterização de cada, de acordo com a leitura e as caracterizações que tinham feito sobre as personagens. Dentro de cada grupo, os alunos dividiram tarefas ficando uns com a responsabilidade de “vestir” os espantalhos, outros com a caracterização facial, entre outros aspetos que os elementos de cada grupo consideravam indispensáveis para melhor dar “corpo” ao seu trabalho.



**Figura 6-** Espantalhos Amélia e Gustavo da obra *O Espantalho Enamorado*

### **3.1.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem no 1.º CEB**

A concretização desta EEA foi cumprida segundo o que estava estipulado na planificação. Tal facto nem sempre acontece porque nem sempre a aula que idealizamos ocorre da melhor forma por diversos fatores, nomeadamente a predisposição dos alunos, ou mesmo a aprendizagem bem-sucedida de um conteúdo. Contudo, a planificação não deixa de ser uma tarefa importante, uma vez que é o fio condutor da nossa prática e tendo em conta o nosso quadro conceptual, tem de ser bem planeada para que “possibilite a inovação, a criatividade, a melhoria e a qualidade da intervenção do ensino-aprendizagem” (Borràs, 2001, p. 275) . Desta forma, o aspeto que mais valorizamos nesta orientação de aula, bem como ao longo da nossa prática, foi a escolha das tarefas e organização dos conteúdos para

que, além de criar um ambiente confortável e motivador para o aluno no processo de EEA, fosse também possível proporcionar um ambiente de continuidade das aprendizagens, conseguindo interligar as diversas áreas disciplinares do 1.º CEB.

Tentou-se, assim, colocar em prática um conceito que diversas vezes ouvimos na nossa formação inicial: a interdisciplinaridade, que nos é apresentado por Pombo, Guimarães e Levy (1993) como “uma mera palavra, significante flutuante e ambíguo que ninguém sabe definir, mas a que todos parecem aspirar” (p. 10). Assim, vários são os autores que apresentam uma definição deste conceito. Por exemplo, Piaget (1972) cit. por Pombo, Guimarães, & Levy (1993) considera que “a interdisciplinaridade aparece como «intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas [tendo] como resultado um enriquecimento recíproco»” (p. 10). Em nosso entender, trata-se de um conceito bastante usado teoricamente, apesar de ser possível constatar pelas nossas observações que nem sempre é colocado em prática. Contudo, o mesmo autor apresenta razões para a interdisciplinaridade, nomeadamente a “consciência da profunda ruptura da escolaridade em função da crescente especialização e fragmentação do conhecimento científico [e] da concorrência dos novos meios de comunicação e informação”, uma vez que a Escola perdeu o seu estatuto de única fonte de transmissão do saber; e ainda “a consciência da ruptura existente entre a tecnociência e o homem comum” (Idem, *ibidem*, p. 14-17). Desta forma, partindo de uma obra do Plano Nacional de Leitura (PNL) conseguimos colocar em prática este conceito.

Seguidamente, deparamo-nos com a fase da escolha das tarefas para abordar os conteúdos estipulados, que no nosso parecer e como já havia referido, é das etapas mais importantes na conceção de um plano de aula uma vez que,

a percepção que o aluno tem das tarefas influi nos processos de aprendizagem que se geram. (...) as aptidões e a competência do docente, bem como o seu entusiasmo, interesse e empatia pela matéria e pelo aluno, podem provocar uma percepção dessas tarefas por parte deste último que o conduzam a formas concretas de aprendizagem (Borràs, 2001, p. 196).

Assim, as tarefas seleccionadas, bem como as metodologias tiveram um propósito e um fundamento, como fomos referindo ao longo da descrição da EEA. O facto de na semana anterior ir retirando objetos do saco que nos dessem pistas sobre o que é que estava escondido na caixa fez com que os alunos tivessem outra visão aquando da exploração do livro e ainda outra motivação para a descoberta do conteúdo do mesmo. O que se pretendeu com esta estratégia, bem como com outras utilizadas durante a nossa prática foi motivar os alunos para a aprendizagem, uma vez que “deve considerar-se a motivação como elemento básico

que proporciona a compreensão da aprendizagem individual e coletiva” (Borràs, 2001, p. 190), como já havíamos referido no nosso quadro conceptual.

Assim, tentamos provar o que diversos pedagogos foram afirmando: as aprendizagens dos alunos são significativas se gostarem daquilo que aprendem e como aprendem. Ou seja, tentando transmitir ao aluno que aprender pode ser divertido. Desta forma, optamos por materiais e atividades de carácter lúdico por razões enunciadas anteriormente, não descurando as potencialidades do mesmo nos diferentes domínios, visto que, entre outros aspetos, potencia a criatividade e contribuiu para o desenvolvimento intelectual dos alunos, o que também fez parte dos nossos objetivos.

Em suma, na nossa opinião, os materiais utilizados podem ser considerados materiais lúdicos, uma vez que cumpriram a sua função, proporcionando momentos de divertimento, prazer e envolvimento, que pudemos constatar através do preenchimento de grelhas que aferiram o envolvimento dos alunos nas atividades. Assim sendo, as atividades desenvolvidas, com recursos lúdicos como o jogo do bingo, a maquete, as tabuadas em cartaz e a construção dos espantalhos, bem como os materiais utilizados nas mesmas, cumpriram as funções propostas de material didático e lúdico, podendo assim afirmar-se que as atividades desenvolvidas foram “atividades lúdicas” visto que cumprem a definição de atividade lúdica apresentada por Pires e Pires (1992) cit. por Carneiro (2012), “a atividade lúdica é uma atividade geradora de prazer e de alegria para a criança e que a mobiliza para a ação com níveis elevados de atenção e interesse” (p. 8). Ainda nesta fase da escolha das tarefas e materiais queremos realçar a importância que atribuímos à área das expressões, não só por estar diretamente relacionada com o nosso tema, mas porque proporciona aos alunos um momento de descontração, liberdade, “brincadeira”. Por isso, não podemos deixar de referir Platão cit in Martins (2002) quando afirma que “para vir a desenvolver-se e a exprimir-se como um homem de mérito, devemos permitir, desde a infância, que ele possa agir através do jogo que diverte e ensina, assim como de actos sérios” (p. 50). Como sabemos, desde os primórdios da humanidade que o homem é um ser que escreve, desenha, comunica através de sinais e essa atividade teve um papel fundamental no seu desenvolvimento, uma vez que oferece a possibilidade de compreender, pensar, interpretar, inventar, criar, expressar, comunicar. Assim, a “educação artística favorece o desenvolvimento da sensibilidade e a criatividade dos alunos e oferece-lhes recursos para se expressarem” (Borràs, 2001, p. 479) .

Depois da escolha das tarefas e materiais, o que tentamos sempre desenvolver na nossa prática foi partir do conhecimento do aluno para abordar os novos conteúdos, uma vez que o consideramos imprescindível para uma aprendizagem significativa. Por isso

corroboramos Ausubel cit. por Valadares & Graça (1998) quando afirma que “de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe” (p. 19). Para tal, recorreremos diversas vezes às situações de diálogo para que, a partir daquilo que era dito pelos alunos, construíssemos um novo conhecimento incorporado de modo “não arbitrário e substantivo na estrutura cognitiva”.

Outro aspeto que também valorizamos foi incentivar os alunos a apresentarem todos os trabalhos que redigiam, desde produções de texto a explicarem raciocínios e pontos de vista, refletindo sobre determinados temas. Esta reflexão assumiu um certo formalismo, mas também um caráter importante tanto no desenvolvimento da comunicação, como na ligação dos novos conhecimentos aos anteriores. Segundo Bertrand (1991) esta reflexão “pode assumir variadas formas (simbolismo, esquematização, modelagem) deve ser facilmente manipulável para lhe permitir organizar novos dados ou servir-lhe de ancoradouro para produzir a nova estruturação do saber” (p. 70). Tal estratégia permitia também, estimar o trabalho dos alunos, mostrando-lhes que tudo o que fazem tem valor, incentivando-os para um posterior trabalho, visto que muitas vezes “o professor acaba por ser a única pessoa que transmite às crianças e jovens uma mensagem positiva, de confiança, de encorajamento” (Vieira, 2000, p. 31). Tínhamos também por objetivo, quando recoríamos a esta estratégia, desenvolver nos alunos capacidades comunicativas, de extrema importância na sua formação cognitiva e pessoal, uma vez que desenvolve a capacidade de ouvir e respeitar a opinião do outro, aspeto que consideramos fundamental desenvolver nestas idades. Por isso, na maioria das aulas, nomeadamente de português, incentivamos sempre a escrita, variando desde a escrita criativa, ou escrita orientada, à leitura de textos criados pelos alunos, pois consideramos que são capacidades essenciais para a estratégia acima apontada e ainda por serem capacidades transversais a todas as áreas do saber.

Assim sendo, em toda a nossa prática, o aluno assumiu o centro da aprendizagem, porque concordamos com Valadares e Graça (1998) quando afirmam que “o aluno é o elemento estruturador, o principal responsável da sua própria aprendizagem, que é um processo pessoal e idiossincrásico” (p. 12). Desta forma, o professor assume o papel de orientador e facilitador da aprendizagem do aluno tentando proporcionar os materiais, as estratégias e métodos que permitam uma aprendizagem eficaz, pois “vivendo boas experiências de aprendizagem, o aluno não só vai enriquecendo as suas concepções acerca do mundo, mas também vai fortalecendo as suas potencialidades intelectuais” (Idem, *ibidem*, p.12).



## **3.2. Experiências de ensino/aprendizagem no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

### **3.2.1. Experiência de ensino/aprendizagem na área do Português**

#### ***3.2.1.1. Contextualização***

A ação pedagógica no contexto do 2.º CEB desenvolveu-se na escola Paulo Quintela pertencente ao Agrupamento Emídio Garcia, na Freguesia da Sé, na cidade de Bragança.

No âmbito da disciplina de Português, a turma com a qual desenvolvemos a nossa ação pedagógica foi uma turma de 5.º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos.

Tendo por base a nossa observação ao longo da prática, podemos constatar que se tratava de uma turma heterogénea, com um rendimento escolar razoável, na sua maioria empenhada e interessada na aprendizagem dos novos conteúdos, apresentando, contudo, apresentavam diferentes níveis de aprendizagem.

Relativamente ao comportamento da turma, podemos aferir que se trata de uma turma bastante curiosa, irrequieta e faladora. Todos os alunos queriam falar, não respeitando a vez dos colegas ou sobrepondo-se a estes, por vezes aproveitavam os momentos de diálogo para conversarem com os colegas do lado. Demonstravam uma grande curiosidade pelos conteúdos que desconheciam e pelas pessoas que apareciam no espaço que eles consideravam como sendo deles (sala de aula). Contudo, o domínio que a professora cooperante tinha sobre a turma era notório nestas situações, assim como a obediência e o respeito dos alunos, controlando estes aspetos de forma imediata. Mas estes pormenores, estas intervenções e interrupções dos alunos, não interferiam na boa relação que se observava entre a professora e os alunos.

#### ***3.2.1.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem***


A presente experiência desenvolveu-se no dia 13 de março de 2015, dedicando noventa minutos a esta área disciplinar. Todas as tarefas realizadas durante esta experiência foram previamente analisadas pela professora cooperante e pela supervisora da PES, tendo também em consideração a opinião da minha colega de estágio. Para a concretização desta

EEA, tivemos como ponto de partida uma das obras literárias de carácter obrigatório no 2.º CEB, nomeadamente para o 5.º ano, *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf.

A presente EEA realizou-se no segundo dia de leitura da obra e tinha como objetivos a leitura e interpretação da obra anteriormente apresentada; o conhecimento da ortografia e a planificação de escrita de textos.

Assim, a turma já tinha procedido ao estudo da biografia da autora; do espaço da história; da personagem principal- o papagaio; da moeda em uso no Reino Unido, em 1971 e na atualidade, procedendo posteriormente à construção de um “bilhete de identidade” da obra e ainda a uma leitura inicial da obra (vide figura 7).

**A VIÚVA E O PAPAGAIO**  
Bilhete de Identidade

	
A Viúva e o Papagaio	Título da obra:
Virginia Woolf	Autora:
The widow and the Parrot	Título Original:
2014	Data de publicação:
Alexandra Guimarães	Tradutor:
Aurilia de Sousa	Ilustradora:
Pado Editora	Editora:
Pado	Local de publicação:

**Figura 7:** Bilhete de Identidade da obra *A Viúva e o Papagaio*

No segundo dia, procedemos a uma atividade de pré-leitura que consistiu na divisão da turma em cinco grupos de trabalho heterogéneos constituídos por quatro elementos (os grupos foram previamente elaborados pela professora estagiária) e foram os mesmos grupos da aula anterior.

Posteriormente, foram distribuídos cinco *puzzles* (desmontados), um por cada grupo, e foi explicado aos alunos, por etapas, qual o objetivo da atividade. Inicialmente, foi-lhes dito que deveriam tentar construir o *puzzle* e ver a imagem que obtinham (vide figura 8). Para tal facultamos algum tempo.

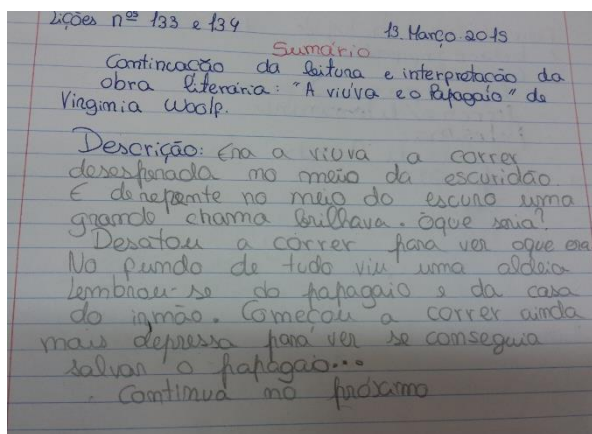


**Figura 8:** Alunos a construírem o *puzzle* sobre a obra

Depois dos alunos construírem o respetivo *puzzle* (vide figura 9), concluíram que as imagens eram sobre a obra que vínhamos a estudar. Seguidamente, foi explicado que a imagem obtida constituía uma pista que os ajudaria a continuar a história e a descobrir o final da mesma. Seguidamente, explicamos aos alunos que, de acordo com a imagem, deviam redigir um texto sobre o que pensavam que ia acontecer na história. Desta forma, disponibilizamos algum tempo para que os alunos pudessem escrever o que para eles significava aquela imagem no contexto da obra (vide figura 10).



**Figura 9:** *Puzzle* construído por um dos grupos



**Figura 10:** Descrição relativamente ao *puzzle* anterior

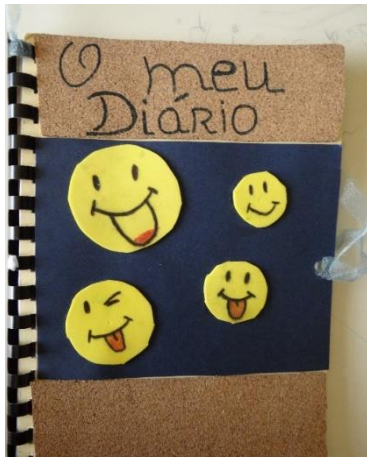
Quando todos os grupos terminaram as suas descrições, os *puzzles* foram afixados na sala e a turma organizou as imagens resultantes, segundo a sequência que lhes parecia mais correta para continuar e finalizar a história. Os alunos iam dando os seus palpites e “discutindo” entre eles a sequência dos mesmos. Depois de organizados os *puzzles* (vide figura 11), os grupos procederam à leitura dos seus textos mediante a ordem que atribuíram à sequência.



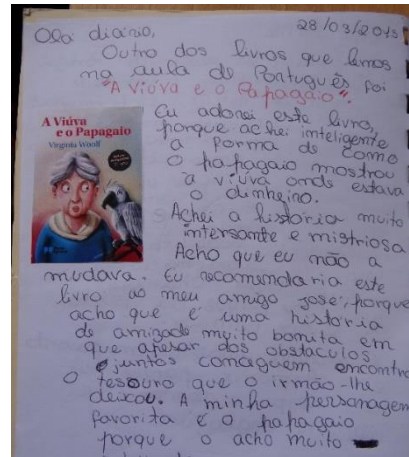
**Figura 11:** Sequência de imagens elaborada pelos alunos sobre a obra

Para finalizar, os alunos queriam saber se as suas versões da história coincidiam com a verdadeira retratada na obra. Assim, procedemos à conclusão da leitura da obra, efetuada pelos alunos e comparamos os textos dos grupos com o verdadeiro final.

Por fim, procedemos a um momento de pós-leitura, resolvendo as questões propostas no guião de leitura, a pedido da professora cooperante, e ainda foi pedido aos alunos que elaborassem uma espécie de comentário sobre o livro, respondendo a tópicos tais como: gostaram do livro?; porquê?; alteravam alguma parte, se pudessem reescrevê-lo?; conseguem retirar alguma lição de vida?; refiram dois argumentos a favor da leitura da obra; a quem aconselhariam a mesma? Tal tarefa foi proposta, no sentido de fazer um diário de leitura (vide figura 12). Desta forma, foram distribuídos cromos com a imagem da capa do livro, os alunos colavam-nos no diário e redigiam este pequeno comentário (vide figura 13). Tal tarefa foi proposta para todas as obras que leram ao longo do ano e ainda para outros livros que os alunos iam lendo por iniciativa própria.



**Figura 12:** Diário de leitura construído por um aluno



**Figura 13:** Texto escrito por um aluno sobre a obra "A Viúva e o Papagaio".

Para finalizar a aula, houve a marcação de um trabalho de casa, a turma deveria proceder ao reconto da obra ilustrando o mesmo (ver Anexo III) para posteriormente anexar ao bilhete de identidade da obra.

### 3.2.1.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem

Para a concretização da presente EEA recorreremos mais uma vez a material que cumprisse as características que definem o Lúdico e o material lúdico, ou seja que proporcionassem a dose certa de aprendizagem e diversão.

Como é do nosso conhecimento, a maioria dos alunos não gosta de ler ou porque as leituras são impostas e os livros escolhidos não os cativam ou porque quando leem estão a ser avaliados “se leem bem ou mal”, entre inúmeros outros motivos. Para melhor satisfazer as necessidades dos alunos, decidimos associar a leitura da obra a algo que proporcionasse prazer e que permitisse a diversão por parte dos alunos, proporcionando assim o gosto pela leitura daquela obra, ao mesmo tempo que proporcionávamos momentos de descoberta da mesma. Tal como afirmam o Groupe Français d'Education Nouvelle cit in Abreu, Sequeira, & Escoval (1990) “não se adquire o gosto pela leitura se formos forçados a ler sob o efeito da necessidade ou da repressão; a leitura é fonte de alegria quando foi antes fonte de descobertas” (p. 86). Assim, utilizamos os *puzzles* como recurso lúdico para incentivar e motivar os alunos tanto para a leitura da obra como para a própria escrita. Sabemos através do modelo montessoriano que os *puzzles* constituem um enigma para o ser humano, que desperta a sua atenção e que suporta inúmeras vantagens na aprendizagem dos mais novos, nomeadamente “aprendem depressa, ganham autonomia, capacidade de resolver problemas

práticos de maior complexidade” (Marques, 2000, p. 129). Desta forma, os alunos mostraram-se empenhados na atividade proposta e interessados pela continuação da história já iniciada. Ao mesmo tempo que se estimulava o interesse pela leitura da obra, eram desenvolvidos vários domínios através deste recurso lúdico e, por isso, mais uma vez percebemos que o recurso às atividades lúdicas constitui uma boa estratégia dado que “as melhores estratégias [e atividades] são as que estimulam a aprendizagem (conhecimentos, capacidades e atitudes) de várias áreas e domínios do desenvolvimento: físico, social, emocional e intelectual” (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990, p. 67). É ainda de salientar, que o mesmo recurso serviu de motivação tanto para a leitura como para a escrita e consideramos que é através de estratégias de promoção da leitura e da escrita que conseguimos implementar o gosto por ambas. Por isso, concordamos com Piaget cit. por Almeida (2003) quando refere que “pelo facto do lúdico ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar em que se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes” (p. 51). Para incentivar a escrita, para além do *puzzle*, recorreremos também ao conto ilustrado da obra, à criação dos diários de leitura e ainda à coleção de cromos das obras visto serem considerados por alguns autores, como Silva, et al. (2000), como “estratégias para estimular a escrita (...) de forma divertida (...) com espírito lúdico ” (Idem, ibidem, p. 158).

### **3.2.2. Experiência de ensino/aprendizagem na área da Matemática**

#### ***3.2.2.1. Contextualização***

A ação pedagógica no contexto 2.º CEB desenvolveu-se na Escola Paulo Quintela pertencente ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, Junta de freguesia da Sé, na cidade de Bragança. No âmbito da unidade curricular de Matemática, a turma com a qual desenvolvemos a nossa ação pedagógica foi de 6.º ano, constituída por vinte e sete alunos, doze do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades de onze e doze anos.

No que concerne ao nível de aprendizagem dos alunos, tendo por base as nossas observações, podemos constatar que se tratava de uma turma heterogénea. Tal atributo fazia desta turma, uma turma empenhada, interessada por novos conteúdos e novas aprendizagens.

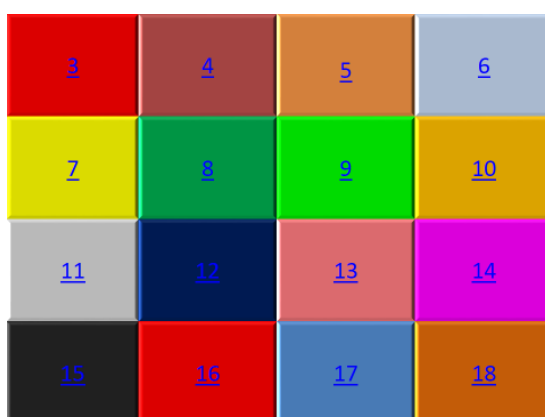
Relativamente ao seu comportamento, podemos aferir que se tratava de uma turma bastante curiosa, o que acabava por resultar positivamente em momentos em que os alunos se encontravam irrequietos e muito faladores. No geral, tais características eram identificáveis na vontade em participar e mostrar que já tinham conhecimentos sobre os novos conteúdos. Pudemos também constatar, ao longo da nossa prática, que se tratava de uma turma um pouco competitiva relativamente à avaliação, criando situações desconfortáveis entre os alunos, devido aos mesmos aspetos. Contudo, tais pormenores foram sendo controlados pelas professoras estagiárias, criando-se uma relação de respeito mútuo entre alunos e alunos-professora, no que dizia respeito ao ambiente sala de aula.

#### ***3.2.2.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem***

A presente experiência desenvolveu-se no dia 18 de maio de 2015, dedicando noventa minutos a esta área disciplinar. Todas as tarefas realizadas durante esta experiência foram previamente analisadas pelo professor cooperante e pela supervisora da PES, tendo também em consideração a opinião da minha colega de estágio.

A concretização desta EEA decorreu no seguimento da preparação para o exame nacional, uma vez que os alunos tinham exame nessa semana. Assim sendo, decidimos reunir um conjunto de tarefas matemáticas que tratassem os diferentes domínios e subdomínios, ainda que contemplassem diversos objetivos propostos pelas metas curriculares definidos para o 6.º ano de escolaridade, para a disciplina de Matemática.

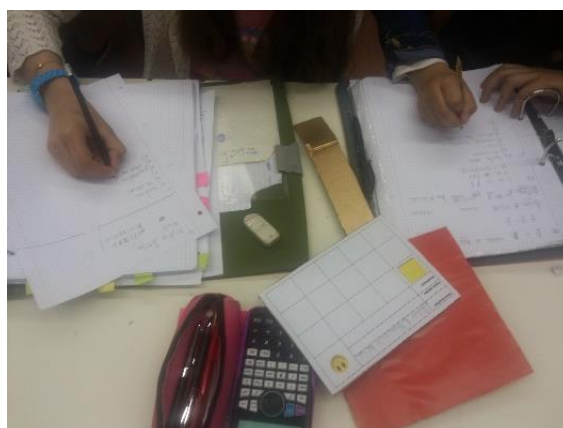
Neste sentido, decidimos aplicar um jogo como revisão dos conteúdos abordados ao longo do ano. Desta forma, organizamos a sala previamente, assim como os grupos de trabalho (dois elementos), de modo a formar pares mais capazes. Depois de organizar os alunos nos devidos lugares, afixamos as regras para o jogo e passamos à distribuição do material, uma placa e o cartão de jogo. Posteriormente, explicamos para que serviam cada um dos materiais e lemos as regras afixadas. Depois de explicadas todas as regras e sistema de pontos os alunos iniciaram o jogo em si. Assim, cada par, na sua vez, lançava os dados (três) e somava o número de pintas de cada um. O número obtido traduziu-se numa tarefa que surgiu a partir de um tabuleiro didático projetado no quadro interativo (vide figura 14).



<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>10</u>
<u>11</u>	<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>
<u>15</u>	<u>16</u>	<u>17</u>	<u>18</u>

**Figura 12:** Tabuleiro do jogo

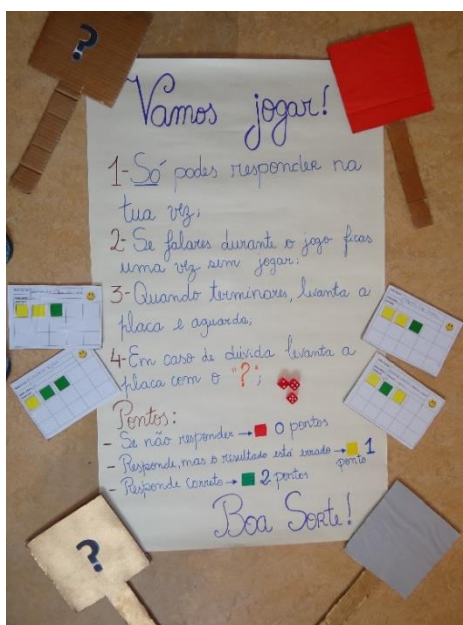
A tarefa foi projetada para visualização e os alunos tinham cinco minutos para a resolver (o tempo era cronometrado por duas ampulhetas dispostas em cada canto da sala). Todos os alunos tinham de resolver a tarefa no caderno diário (vide figura 15).



**Figura 13:** Alunos a resolverem as tarefas

O primeiro grupo a terminar tinha de levantar a placa que tinha sido fornecida no início do jogo. Depois do tempo terminar, o par que tinha acabado primeiro dirigia-se ao

quadro, resolvia a tarefa e explicava aos restantes colegas da turma como haviam procedido. Por fim, a cada par era atribuído um autocolante para colar no cartão de jogo, de acordo com a sua resolução. Ou seja, aos pares que não resolveram a tarefa era atribuída a cor vermelha que valia 0 pontos; àqueles que tinham resolvido, mas não tinham chegado ao resultado correto era atribuída a cor amarela que valia 1 ponto e, por fim, àqueles que tinham resolvido corretamente era atribuída a cor verde. No final do jogo, os alunos deviam somar os pontos que tinham obtido e colocar nos cartões de jogo para descobrirmos o par vencedor.



**Figura 14:** Material do jogo

A aula decorreu seguindo a estrutura do jogo, em que os alunos explicavam os processos de resolução das tarefas, sendo também questionados pela professora estagiária em diversos pontos da resolução o par que ia ao quadro explicar. Sempre que existiam dúvidas por parte dos alunos ou estes não entendiam o processo de resolução dos colegas, a professora estagiária explicava ou complementava a explicação dos alunos.

### ***3.2.2.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem***

Como havia referido no início deste relatório, um dos nossos objetivos foi testar no contexto a veracidade das teorias sobre educação aprendidas ao longo da nossa formação inicial. Desta forma, para além do destaque que demos às atividades lúdicas (e materiais lúdicos), também atribuímos real importância à aprendizagem cooperativa e conseqüentemente ao trabalho de grupo porque acreditamos e corroboramos Pereira (2002) quando afirma que os trabalhos em grupo permitem a troca de opiniões entre os alunos e o

desenvolvimento de atitudes de cooperação e de auxílio entre estes. Ou seja, não falamos apenas no desenvolvimento do domínio cognitivo, mas também do socioafetivo e atitudinal. Ao mesmo tempo, atribuímos real importância à formação de grupos heterogêneos ou aos pares mais capazes, uma vez que estes têm o propósito de “dar suporte, ajuda, a encorajamento e assistência as necessidades de cada membro para ter progresso acadêmico e desenvolver-se cognitivamente e socialmente de uma forma saudável” Johnson & Johnson cit. por (Freitas & Freitas, 2002, p. 49). Esta forma de aprender melhora, geralmente, o interesse e motivação dos alunos pelos assuntos de aprendizagem, bem como o seu autoconceito, autonomia e responsabilidade. Também Pereira (2002) opina sobre este aspeto referindo que “os grupos constituídos por alunos com diferentes ideias à partida progredem mais e conseguem melhores resultados (...) o desenvolvimento das crianças e a aprendizagem aumentam com as interações sociais entre as próprias crianças” (p. 98). Por isso colocamos em prática tais “conceitos” nesta aula, decidindo fazer este jogo em grupos de dois elementos, sendo estes heterogêneos (pares mais capazes).

A resolução e explicação da tarefa sorteada era efetuada pelo primeiro par a terminar. Decidimos optar por esta opção porque consideramos importante que por vezes, os alunos tenham alguém que “fale a mesma linguagem” ao seu lado a transmitir determinados conhecimentos, por isso concordamos com Pereira (2002) quando afirma que,

as crianças estão mais à vontade entre si para falarem de forma desinibida, (...) como pode ajudá-los a clarificarem mutuamente o que pensam e explicitarem melhor os seus pontos de vista para se fazerem entender, aumentando, ao mesmo tempo, o seu domínio sobre o discurso. (p.80).

Contudo, aquando desta explicação, o par era questionado pela professora estagiária sobre a sua resolução, dado que “o professor, colocando questões aos alunos, pedindo-lhes para se explicarem melhor (...) estará, nesses momentos, a ajudar as crianças a pensarem melhor sobre o que estão a fazer e a aprenderem melhor” (Pereira, 2002, p. 79). Ao mesmo tempo, sempre que havia necessidade, a professora estagiária complementava a explicação dos alunos e assegurava-se de que toda a turma tivesse entendido bem a resolução da tarefa.

Outro aspeto de grande relevância para nós e sobre o qual insistimos ao longo da nossa prática, foi no registo dos conteúdos. O mesmo aconteceu nesta aula em que, apesar de ser mais descontraída, exigíamos que os alunos fizessem o respetivo registo da tarefa no caderno diário. Tal insistência da nossa parte, prendeu-se com o facto de o registo ser permanente e perdurar no tempo e ainda com a função que este exerce a curto e longo prazo como afirma o autor citado anteriormente. Ou seja, o mesmo autor defende que a curto prazo

“uma ideia numa folha de papel (...) constitui processos de estruturar o pensamento, de dar-lhe forma, de aprendê-lo e de materializá-lo.” A longo prazo, “o registo permite voltar atrás, dias ou meses depois, rever o que se fez, o que se pensou, comparar com outros registos” (Pereira, 2002, pp. 102-103). Desta forma, o registo efetuado destas tarefas e de outras permitia aos alunos reverem, refazerem, estudarem determinada tarefa e tirarem dúvidas. É ainda de salientar que os registos permitem desenvolver capacidades de metacognição, se mais tarde as crianças forem solicitadas a comparar o que pensavam antes sobre determinado assunto e o que pensam depois, permitindo que entendam eventuais erros na resolução das mesmas tarefas de uma forma natural e não penalizadora. Pereira (2002) refere ainda que ao encarar os registos desta maneira possibilita “dissuadir as crianças de eventuais hábitos de estudo baseados na memorização pela memorização, tendo em vista a recitação posterior” (p. 103).

Convém ainda realçar a importância que atribuímos ao jogo, neste dia, uma vez que este constitui segundo Silva et al. (2001) “um bom pretexto para passar momentos agradáveis e de descontração” (p. 122). Assim, dado que ao longo das últimas semanas os alunos tinham resolvido um número considerável de fichas de trabalho destinadas à preparação para o exame nacional, achamos pertinente, numa das aulas de matemática da semana de exames, proporcionar uma aula diferente, em que os alunos pudessem expor dúvidas e, ao mesmo tempo, continuar a resolver algumas tarefas de forma mais descontraída. O nosso objetivo foi tentar abstraí-los da pressão exercida pelos exames nacionais, porque concordamos com Silva et al (2001) quando referem que a distração é uma das “dez medidas de apoio” para os alunos em tempo de exames, uma vez que,

o estudo sério deve ser entrecortado de momentos de repouso e distração. Quando repousamos ou nos distraímos, não impedimos o cérebro de continuar a trabalhar. (...) a mudança de atividade permite que o cérebro continue o eu trabalho enquanto criamos o distanciamento necessário [para que] processos como a distanciação possam ocorrer” (p. 99).

Desta forma, a atividade lúdica desenvolvida neste dia prendeu-se com o jogo. Neste ponto, convém realçar que, ao mesmo tempo que o jogo funciona como um momento de descontração, também permite “desenvolver uma grande variedade de destrezas, capacidades e de conhecimentos” (Borràs, 2001, p. 207). O autor, baseando-se nas teorias psicanalítica, piagetiana, vigotskyana e walloniana afirma que “o jogo é necessário em todas as idades. Contribui para o desenvolvimento sensorial e motor do indivíduo, o que, por sua vez, agiliza o seu processo de maturação e de aprendizagem” (Borràs, 2001, pp. 208-209).

Desta forma, o jogo não é encarado como uma mera distração sem propósito, mas 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.

### **3.2.3. Experiência de ensino/aprendizagem na área das Ciências Naturais**

#### **3.2.3.1. Contextualização**

A ação pedagógica no contexto do 2.º CEB desenvolveu-se na Escola Paulo Quintela pertencente ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, Junta de Freguesia da Sé, na cidade de Bragança.

No âmbito da disciplina de Ciências Naturais, a turma com a qual desenvolvemos a nossa ação pedagógica foi um 5.º ano, constituída por vinte alunos, catorze do sexo masculino e seis do sexo feminino, com dez e onze anos de idade.

Relativamente ao comportamento da turma, tendo por base a nossa observação, podemos aferir que se tratava de uma turma bastante curiosa e por vezes irrequieta e faladora. Tais aspetos eram passíveis de serem vistos aquando da autorização da docente para o diálogo sobre determinado tema. Todos os alunos queriam falar, não respeitando a vez do colega ou sobrepondo-se a este e outros aproveitavam o momento para falar com os colegas do lado.

#### **3.2.3.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem**

A presente experiência desenvolveu-se no dia 16 de março de 2015, dedicando noventa minutos a esta área disciplinar. Todas as tarefas realizadas durante esta experiência foram previamente analisadas pelo professor cooperante e pela supervisora da PES, tendo também em consideração a opinião da minha colega de estágio.

Para a concretização desta EEA, tivemos como ponto de partida a unidade “Diversidade de processos reprodutivos nos animais” e, dentro desta, os rituais de acasalamento, o dimorfismo sexual e o ciclo de vida. Para a concretização da EEA foram propostos os seguintes objetivos: (i) associar a reprodução dos seres vivos com a continuidade dos mesmos; (ii) exemplificar rituais de acasalamento, com base em documentos diversificados; (iii) relacionar os rituais de acasalamento com os diferentes órgãos dos sentidos e respetivos sinais; (iv) explicar em que consiste o dimorfismo sexual; (v) reconhecer as diferenças entre macho e fêmea; (vi) relacionar os rituais de acasalamento com o reconhecimento sexual e (vii) explicar o ciclo de vida de um animal.

A aula foi iniciada, como habitualmente, com a escrita do sumário por um aluno (o aluno era selecionado de acordo com a data do dia, neste caso o número 16).

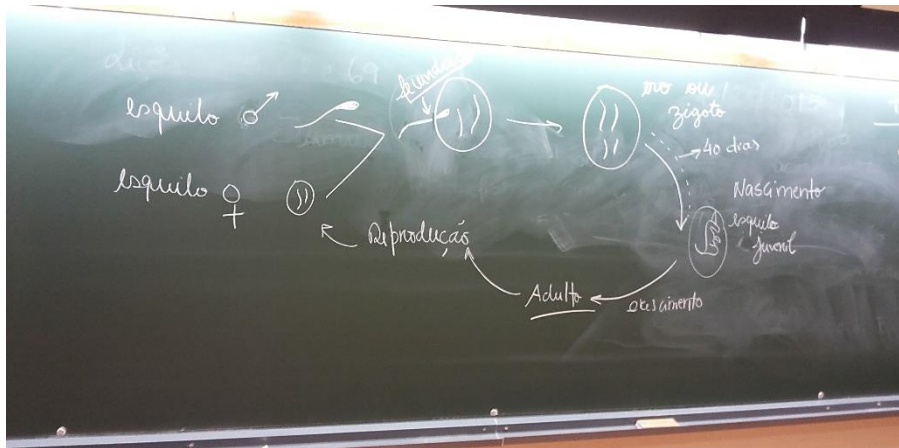
Posteriormente, os alunos foram alertados que era preciso muito silêncio e atenção porque iríamos fazer uma espécie de jogo e assim demos início à visualização de um vídeo educativo. Inicialmente, o vídeo foi passado sem som para que os alunos focassem a sua atenção nas imagens e nas legendas que iam aparecendo. A partir deste momento, foram levantadas algumas questões por parte dos alunos, nomeadamente o significado de algumas palavras como dimorfismo, o porquê do comportamento de alguns animais, entre outras questões que revelaram o interesse e entusiasmo dos alunos em descobrir o que se tratava. Para não deixar os alunos sem resposta, fomos descodificando alguns conceitos como: acasalamento e dimorfismo, partindo sempre do que eles pensavam sobre o assunto e sem revelar de imediato o seu significado, incentivando a sua curiosidade e interesse pelos conteúdos a aprender.

Seguidamente, começamos a passar o vídeo com som, fazendo pausas sempre que achávamos pertinente para questionar os alunos sobre algumas passagens permitindo, desta forma, que os alunos discutissem sobre o que viam, proporcionando uma aprendizagem por descoberta. As questões que compunham esta estratégia foram elaboradas previamente pela professora estagiária e corrigidas pela professora supervisora. Ao longo da estratégia de discussão, os alunos participavam ativamente na construção do seu conhecimento, permitindo que ela tivesse um impacto positivo.

O processo foi-se repetindo ao longo da aula, sempre acompanhado pela visualização do vídeo e sempre que necessário complementado com informação adicional pela professora estagiária.

No fim, a pedido dos alunos, voltamos a passar o vídeo sem pausas e com som, aproveitando para haver uma consolidação dos conteúdos abordados durante a aula. Posteriormente, os alunos fizeram o registo no caderno diário, como já vinha sendo habitual.

Na última parte da aula, começamos a explorar uma imagem que retratava o ciclo de vida de um animal (esquilo). A imagem foi projetada e fomos dialogando com os alunos sobre a mesma, construindo no quadro um ciclo de vida mais detalhado (ver figura 17) para que os alunos melhor entendessem todas as etapas que fazem parte do ciclo de vida de um ser vivo.



**Figura 15:** Construção do ciclo de vida de um animal tendo por base as concepções dos alunos

Este ciclo foi elaborado pela professora estagiária, mas tendo por base o que os alunos iam dizendo sobre a interpretação que faziam da imagem. Novamente, os alunos registaram o ciclo de vida, no caderno diário, e seguiu-se a marcação do trabalho de casa, uma vez que não foi possível realizar a tarefa proposta para a aula durante a mesma devido ao alongamento do diálogo com os alunos durante a atividade.

### 3.2.3.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem

Para a realização da presente EEA, decidimos conciliar duas estratégias de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a estratégia de aprendizagem por descoberta que se caracteriza por considerar o aluno “um agente ativo da construção do conhecimento e que, dessa forma, aprende a aprender” (Marques, 2000, p. 14), em que, o aluno constrói o seu conhecimento com um certo grau de autonomia e ainda o uso de materiais lúdicos para promover uma melhor aprendizagem. Para a concretização desta estratégia, utilizamos como recurso uma estratégia de discussão (ver Anexo IV), que consiste numa panóplia de questões convergentes e divergentes que exijam interpretação e relacionamento de dados, inferências, generalizações ou solicitações que suscitem a descoberta e que permitam o envolvimento do alunos na construção das suas aprendizagens, exigindo a implicação mental do aluno no processo de aprendizagem. Este guião tem a vantagem de valorizar os conhecimentos

prévios do aluno, ou seja, o conjunto de informações que o aluno já possui “considerados necessários para que os alunos possam compreender as matérias seguintes” (Marques, 2000, pp. 148-149) e é através destes que o mesmo constrói o novo conhecimento.

Posteriormente, para dar corpo a esta estratégia, optamos por um recurso lúdico audiovisual, o vídeo. O mesmo é encarado por Borràs (2001) como um recurso que proporciona uma “iluminação natural” na sala de aula, sendo a sua utilização encarada com diversas vantagens como a flexibilidade e versatilidade. Este foi utilizado com uma dupla função: a de vídeo-apoio, servindo para “ilustrar o discurso do professor através de imagens em movimento” e a de vídeo-motivador, em que se “pretende obter uma resposta ativa que estimule a participação dos alunos que o vêem” (p.313). Ao mesmo tempo, e utilizando estas duas estratégias, cumpriam-se outros desígnios da aprendizagem por descoberta, defendidos por Marques (2000), nomeadamente o papel do professor ser um guia e facilitador e não mero transmissor de conhecimentos. Assim sendo, o interesse do recurso a um material lúdico prendeu-se, novamente, com a questão da motivação dos alunos para a aprendizagem, já referida no nosso quadro concetual.

Outro aspeto de particular relevância, e bastante trabalhado nestas aulas de ciências, foi o papel da comunicação, dado que se tratava de uma interação entre professor-aluno e também aluno-aluno. Segundo Vieira (2000) na sala de aula “a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno” e ainda porque consideramos a comunicação um fator importante na formação do aluno tanto a nível cognitivo como pessoal e como o “principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica” (p. 9). Para tal, existiram diversos momentos de diálogo durante a EEA, tendo por base as questões do guião de discussão. Assim, recorremos ao questionamento, entendido por Vieira e Vieira (2005) como “um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões explicitamente concebidas visando determinado (s) objetivo (s) / competência (s) de aprendizagem” (p. 44). O questionamento é, assim, uma estratégia de ensino/aprendizagem que permite ao professor formular várias questões com diversas finalidades, estas podem ser muito úteis para este perceber se há ou não existência de conhecimento e pode ainda ser um meio de controlo da participação dos alunos durante a aula em determinadas situações. Este não foi utilizado só para averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, mas também porque,

é necessário incentivar o diálogo para o trabalho em equipa e o trabalho da turma por meio de uma atitude aberta, tolerante e não autoritária, que proporcione a livre expressão de ideias, exigindo unicamente o respeito pela liberdade de expressão do outro (Matos, n.d, p. 786).

Assim, a principal função do diálogo consiste na exploração das novas ideias relacionadas com os aspetos abordados no estudo de um conhecimento.

Nas situações de comunicação entre os alunos, o papel da professora estagiária era, na maioria das vezes, o de um moderador e orientador do diálogo, tentando que os alunos não dispersassem sobre os conteúdos que deviam tratar.

Por fim, atribuímos sempre especial atenção à marcação do trabalho de casa. Este é encarado por nós como uma forma de consolidação dos conteúdos abordados na aula, visto que “o aproveitamento dos alunos melhora significativamente quando estes criam hábitos de estudo e de organização. Os trabalhos de casa podem ser excelentes contributos” (Abreu, Sequeira, & Escoval, 1990, p. 145). Estes são percecionados por nós, para além de uma forma de consolidação, como uma forma de criar hábitos de estudo, uma vez que é do nosso conhecimento que a maioria das crianças se não tiver trabalhos de casa, não abre o livro ou o caderno diário daquela disciplina para rever o que aprenderam. Assim, “estudando, pesquisando, cumprindo rotinas, a criança adquire conhecimentos e capacidades, organiza o seu trabalho futuro e melhora, assim, o seu rendimento” (Idem, ibidem, p.145); ajudando, não só a criar hábitos de trabalho como também o cumprimento de regras e ordens, aumentando a responsabilidade e a autodisciplina.

### **3.2.4. Experiência de ensino/aprendizagem na área da História e Geografia de Portugal**

#### **3.2.4.1. Contextualização**

A ação pedagógica no contexto 2.º CEB desenvolveu-se na Escola Paulo Quintela pertencente ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, Junta de freguesia da Sé, na cidade de Bragança.

No âmbito da unidade curricular de História e Geografia de Portugal, a turma com a qual desenvolvemos a nossa ação pedagógica foi de 5.º ano, e era constituída por dezanove alunos, doze do sexo masculino e sete do sexo feminino com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. Dois dos dezanove alunos são repetentes.

No que concerne ao nível de aprendizagem dos alunos, podemos constatar, através da observação efetuada ao longo da prática, que se tratava de uma turma heterogénea, com um rendimento muito baixo, na sua maioria eram pouco empenhados e pouco interessados na aprendizagem dos novos conteúdos, apresentando, assim, diferentes níveis de aprendizagem.

Relativamente ao comportamento da turma, podemos aferir que se tratava de uma turma desinteressada das aprendizagens e bastante desobediente. Tendo em conta estas características da turma, a influência nas aprendizagens era negativa, uma vez que não tinham qualquer interesse em permanecer no espaço sala de aula e de obter novos conhecimentos

#### **3.2.4.2. Descrição da experiência de ensino/aprendizagem**

A presente experiência de ensino-aprendizagem desenvolveu-se no dia 1 de junho de 2015, dedicando noventa minutos a esta área disciplinar. Todas as tarefas realizadas durante esta experiência foram previamente analisadas pela professora cooperante e pela supervisora da PES, tendo também em consideração a opinião da minha colega de estágio.

Para a realização da mesma tivemos como ponto de partida os seguintes conteúdos: “Fomes, pestes e guerras”; “Revolta populares e intolerância; o problema de sucessão ao trono”; “1.ª invasão castelhana e aclamação de D. João I”, inseridos no domínio: “Portugal do século XIII ao século XVII” e no subdomínio: “Portugal nos séculos XIII e XIV”. Para os conteúdos apresentados foram delineados objetivos, tendo em conta os documentos oficiais em vigor: Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385; Conhecer e compreender a consolidação da independência Portuguesa.

A aula teve início, como já era habitual, com a escrita do sumário no quadro pela professora estagiária, disponibilizando um certo tempo para os alunos registarem o sumário no caderno diário.

Posteriormente, foi efetuada uma revisão aos conteúdos abordados na última aula através do completamento/realização de um esquema dinâmico sobre a trilogia do século XIV: fome, peste e guerra. Para tal, foi disponibilizado um esquema apenas com imagens para que os alunos pudessem recordar os conteúdos abordados. Desta forma, os alunos foram questionados sobre as imagens apresentadas, falando do que se tratava.

**Prof. Estagiária:** A imagem do centro remete-nos para quê?

**Aluno 1:** Para a fome.

**Prof. Estagiária:** Quais foram as causas da fome?

**Aluno 2:** Os maus anos agrícolas, que posteriormente originaram a falta de produtos alimentares. E a crise também, porque as pessoas não tinham o que comer e também não tinham dinheiro para comprar.

Após o diálogo sobre cada grupo de imagens os alunos iam colando a legenda correspondente, neste caso: Fome (vide figura 18).

**Prof. Estagiária:** As imagens que se seguem remete-nos para que acontecimento?

**Aluno 2:** Para a Peste Negra.

**Prof. Estagiária:** O que era a Peste Negra e o que causava esta doença?

**Aluno 3:** As pessoas não estavam bem alimentadas.

**Aluno 4:** A falta de higiene também era um problema.

**Aluno 5:** Eles não tinham rede de esgotos.

**Prof. Estagiária:** Então e as últimas imagens, são sobre o quê?

**Aluno 6:** Sobre a guerra.

**Prof. Estagiária:** Quais as principais guerras que falamos?

**Aluno 7:** Guerra dos 100 anos e as guerras Fernandinas entre os reis de Portugal e Castela.

**Prof. Estagiária:** Que título poderíamos dar ao nosso esquema?

**Aluno 2:** Fome, peste e guerra.

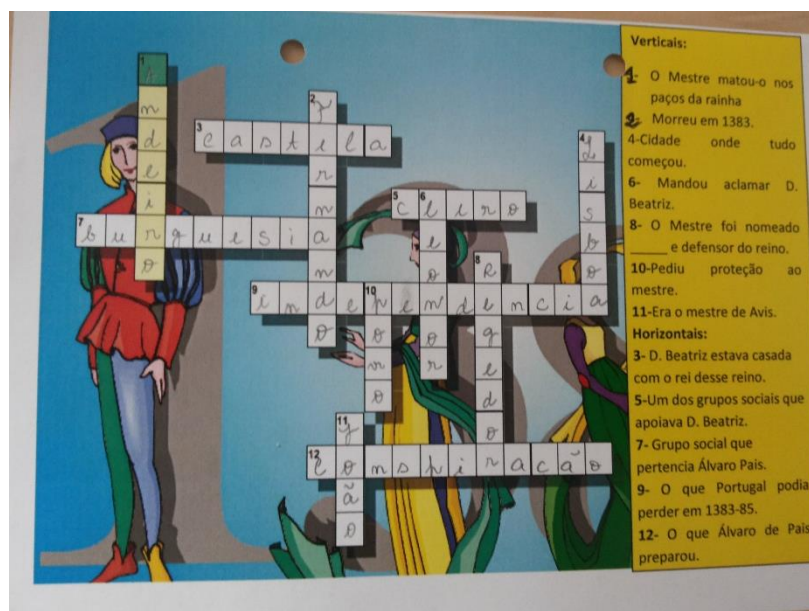
**Aluno 3:** O século XIV.

**Aluno 8:** O século XIV em Portugal.



**Figura 16:** Esquema completado pelos alunos.

Após completarmos o esquema dinâmico, seguimos para um breve diálogo com os alunos sobre o vídeo “A revolução de 1383-1385: o problema da sucessão” que retratava os motivos das revoltas populares. Para melhor compreendermos e ficar registado, exploramos e completamos uma prancha de banda desenhada sobre o mesmo tema. (ver Anexo V) Após a conclusão da análise da banda desenhada, os alunos realizaram uma atividade de palavras cruzadas como forma de consolidação (vide figura 19). Foi facultado algum tempo para a resolução da mesma e posteriormente fizemos a correção no quadro, para que não restassem dúvidas.



**Figura 17:** Palavras cruzadas

Para finalizar este objetivo, até chegarmos à batalha de Aljubarrota, fizemos a exploração de um mapa dinâmico sobre a 1.ª invasão castelhana. O mapa foi construído pela professora estagiária através da ferramenta digital *PowerPoint*, em que constavam as

imagens e rotas desta invasão, e as batalhas decorrentes da mesma, nomeadamente Atoleiros e Trancoso, exibindo marcos que permanecem nos locais desta batalha.



Figura 18: Diapositivo sobre a 1ª invasão castelhana

A atividade decorreu através de um diálogo entre professor-alunos, atendendo aos diferentes aspetos que este conteúdo suscitava nos alunos como, por exemplo, o interesse e entusiasmo por saber que ainda existiam marcos históricos desta era. Para finalizar, os alunos fizeram a leitura e análise do documento 10, “O Cerco de Lisboa”, da página 126 do manual, descrevendo o mesmo, respondendo a questões como: quanto tempo demorou o cerco? Porque é que Lisboa foi cercada? Qual o motivo do levantamento do cerco? Revimos, ainda, o que eram as cortes, e discutimos sobre a importância das cortes de Coimbra na aclamação de D. João I. Para tal, foi apresentada uma imagem das cortes em que os alunos foram questionados sobre o que lhes fazia lembrar aquela imagem. A sua resposta foi imediata, relembrando conteúdos já abordados em aulas anteriores.

Por fim, e para a concretização do outro objetivo proposto para este dia, propusemos aos alunos ouvirem “A História através de uma história”. Assim, enquanto a turma ainda se encontrava em alvoroço, devido à atividade anterior, fomos colocando uma música que acompanharia a nossa atividade, despertando a atenção dos alunos e acalmando-os. Seguidamente, distribuímos pela turma algumas questões orientadoras, para que respondessem ao longo da audição da história. Desta forma, a professora estagiária procedeu à leitura da história “Aljubarrota, uma batalha espetacular”, retirada do livro *Portugal, Histórias e Lendas* de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Esta leitura foi sempre acompanhada por uma música de fundo apelativa ao acontecimento que se tratava. No fim

da mesma, procedemos à correção no quadro das questões sorteadas aos alunos e, para que todos ficassem com o registo, entregamos uma ficha em que constavam todas as questões.

### ***3.2.4.3. Reflexão sobre a experiência de ensino/aprendizagem***

Um dos aspetos mais importantes que se destacou, não só nesta experiência, mas numa parte considerável das aulas desta unidade, que para nós parecia quase impossível, foi as concepções que os alunos têm sobre determinado assunto. Como é do conhecimento de todos, as aulas de história, constituem à primeira vista um paradigma teórico, de uma comunicação unidirecional em que parece que o professor ocupa o lugar central do processo educativo, debitando os seus conhecimentos aos alunos. O que podemos constatar é que, este pensamento pode ser alterado. É lógico que os alunos não tem de imediato conhecimentos prévios sobre inúmeros assuntos, mas um bom diálogo e uma atividade bem planeadas podem ajudar a que o aluno exprima a sua ideia sobre determinado assunto construindo, desta forma, o seu próprio conhecimento. Assim, cabe ao professor “procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira A. , 2002, p. 76). É um dado adquirido que, na história, para compreender os conhecimentos dos alunos, não basta uma situação de diálogo sem suporte (que também é um “instrumento” importante), mas existem outros materiais, outras atividades que, no dizer do mesmo autor, “ajudem a crianças a refletir, de forma a aumentar o grau de precisão das novas ideias e a aumentar a confiança das crianças nas suas próprias possibilidades de aprendizagem” (p. 77). Neste caso particular, servimo-nos do diálogo tendo por base materiais que suscitasse a atenção, e curiosidade dos alunos, um dos fatores de extrema importância apresentado por Lieury & Fenouillet (1997, pp. 28-29) como uma necessidade biológica. Assim, não só o diálogo estava dependente da atividade planeada, como esta também tinha o seu grau de dependência do diálogo. Por isso, concordamos com Pereira (2002) quando afirma que,

a forma como a actividade é colocada à criança, a maneira como o professor vai acompanhando e apoiando a criança, o que o professor vai dizendo, são questões fundamentais para que as actividades levem ao desenvolvimento das crianças, quer em termos cognitivos, quer em termos emocionais e atitudinais (p. 80).

Assim, damos valor não só às novas aprendizagens, mas principalmente atendemos aos conhecimentos prévios dos alunos que são a chave para a aprendizagem dos novos conceitos.

Tais propósitos estão intimamente ligados com o que já anteriormente refletimos e acreditamos, ou seja, numa aprendizagem significativa. Mas para que esta aprendizagem se torne significativa, é necessário que as novas ideias sejam incorporadas de forma não arbitrária, como diversas vezes ouvimos falar, ou seja, significa que estes estejam relacionados com conhecimentos anteriores, imagens, símbolos e é também neste ponto que atribuímos particular relevância aos materiais. Por isso, concordamos com Abreu, Sequeira & Escoval (1990) quando afirmam que “para que as aprendizagens sejam significativas, elas devem proporcionar às crianças uma variedade de atividades e de utilização de materiais” (p. 45).

Para esta EEA proporcionamos uma série de atividades lúdicas de acordo com os objetivos atingir. Estas atividades tiveram sempre por base materiais que, podemos considerar que sejam lúdicos, porque permitiram a entrega total dos alunos, o seu envolvimento, satisfação e momentos de “descontração e diversão”. Tais atividades e materiais prenderam-se com diferentes propósitos como, por exemplo, o esquema sobre a Fome, Peste e Guerras, foi planeada com a função de revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, uma vez que é necessário “tornar o aluno consciente da necessidade de rever a informação para que passe aos sucessivos estádios e se consolide” (Borràs, 2001, p. 194). Outras cumpriram o propósito de ensinar e aprender desempenhando as suas funções previstas de material lúdico e didático como a banda desenhada, atendendo à sua vantagem “o seu poder de impacto e motivação entre um grande número de jovens” mas também o facto de se apresentar como:

um material e suporte escrito a partir do qual se pode trabalhar uma multiplicidade de conteúdos, a variedade das temáticas apresentadas permite que este material possa ser utilizado a partir de diferentes áreas curriculares e (...) aprofundar o âmbito dos temas transversais (...) (p. 304).

Outros materiais desempenhavam outras funções, como o conto/ história apresentada sobre batalha de Aljubarrota, dado que este tipo de material é apresentado pelo mesmo autor com “uma importante função no processo de aprendizagem” e ainda as suas “principais finalidades podem distribuir-se por dois níveis: num primeiro nível a sua finalidade é de entreter e divertir; num segundo nível moralizam e educam” (p. 305). O mesmo acontece com os recursos audiovisuais como a música e o vídeo, sobre os quais já apresentamos o nosso ponto de vista.

Em suma, continuamos a enfatizar a importância das atividades e materiais utilizados nas aulas, uma vez que, todas as ações docentes implicam, necessariamente uma planificação rigorosa de cada momento da aula e, nesse ponto, estão incluídas as atividades e materiais que cumprem os objetivos apresentados para determinado conteúdo.

## Capítulo IV: Apresentação e análise de dados

### Nota introdutória

O processo de análise de dados é, por si só, um processo moroso que se baseia na estruturação e formulação de possíveis hipóteses que nos ajudam a definir uma conclusão.

No dizer de Bogdan e Biklen (1994),

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

No presente capítulo serão apresentados os resultados do nosso estudo, desenvolvido na nossa prática (PES) nomeadamente com duas turmas distintas no que diz respeito ao interesse, participação, envolvimento e comportamento na sala de aula, com os professores envolvidos nestas áreas e ainda com um professor de 1.º CEB.

Convém lembrar que ambas as turmas são de 5.º ano de escolaridade, que os dados recolhidos dizem respeito às unidades curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal e que os professores do 2.ºCEB eram os respetivos titulares destas turmas. Com o intuito de preservar a confidencialidade e o anonimato, valores éticos por nós defendidos, decidimos caracterizar cada professor com as designações de P1, P2 e P3.

Como já havia sido mencionado, a recolha de dados debruçou-se sobre a entrevista a três professores e a aplicação de um questionário sobre as atividades realizadas a duas turmas de 5.º ano de escolaridade. A organização da apresentação dos dados obedece à seguinte ordem: será apresentada a questão (do questionário aos alunos) e o gráfico ou tabela com os dados correspondente à questão com a opinião dos alunos, primeiro de Português e posteriormente de História e Geografia de Portugal. Seguidamente, será feita a análise de ambas, estabelecendo uma comparação e, por fim, a opinião dos professores (ver Anexo IX, X, XI, XII) relativamente ao tópico abordado em cada questão.

No fim da apresentação dos resultados, serão feitas algumas considerações sobre o Lúdico, de acordo com as opiniões dos professores.

## 4.1. Resultados

### 4.1.1. Opiniões dos alunos participantes

Como contributos para responder à questão *“Das atividades que se seguem assinala com um X sobre a carinha de acordo com o gosto”* (Ver anexo VII) apresentamos os seguintes resultados:

#### 4.1.1.1. Opinião dos alunos sobre as atividades propostas na unidade curricular de Português

**Quadro 1:** Opinião dos alunos sobre as atividades propostas no Português

Área	Atividade	Gosto	Não gosto
Português (2.º Ciclo)	Leitura ouvida	100% (19)	0% (0)
	Elaboração de um recado	84,2% (16)	15,8% (3)
	Música para os pronomes e determinantes	84,2% (16)	15,8% (3)
	Banda desenhada (legenda)	100% (19)	0% (0)
	Completar a banda desenhada em grupo	94,7% (18)	5,3% (1)
	Continuação da leitura da obra "A viúva e o papagaio" através de puzzles	89,5% (17)	10,5% (2)
	Reconto da história	57,9% (11)	42,1% (8)
	Leitura do livro <i>Diário de um Banana</i>	89,5% (17)	5,3% (1)
	Construção de um "Diário de Leitura"	94,7% (18)	5,3% (1)
	Vídeo dos diferentes tempos verbais	84,2% (16)	15,8% (3)
	Tempos verbais através dos poemas	94,7% (18)	5,3% (1)
	Laboratório gramatical	78,9% (15)	21,1% (4)
	Audição de diferentes relatos	100% (19)	0% (0)
	Esquema das funções sintáticas	78,9% (15)	21,1% (4)
	Trabalho de grupo	100% (19)	0% (0)

Do exposto salienta-se que a totalidade dos alunos (100%) disse ter gostado da “Leitura ouvida”, da “Banda desenhada (legenda)”, da “Audição de diferentes relatos” e do “Trabalho de grupo”. Por outro lado, 42,1% (8) dos alunos referiu não ter gostado da atividade “Reconto da história”. Tais dados prendem-se, também, com o facto de muitos dos alunos não terem feito o reconto da mesma.

Podemos ainda constatar que os alunos não gostaram tanto daquelas atividades que foram consideradas por nós (estagiárias) como mais teóricas, como é o caso do “laboratório gramatical” e do “esquema das funções sintáticas”. Outro pormenor que merece a nossa atenção é o facto de as atividades que menos gostaram coincidirem com conteúdos gramaticais.

#### 4.1.1.2. Opinião dos alunos sobre as atividades propostas na unidade curricular de História e Geografia de Portugal

**Quadro 2:** Opinião dos alunos sobre as atividades propostas em História e Geografia de Portugal

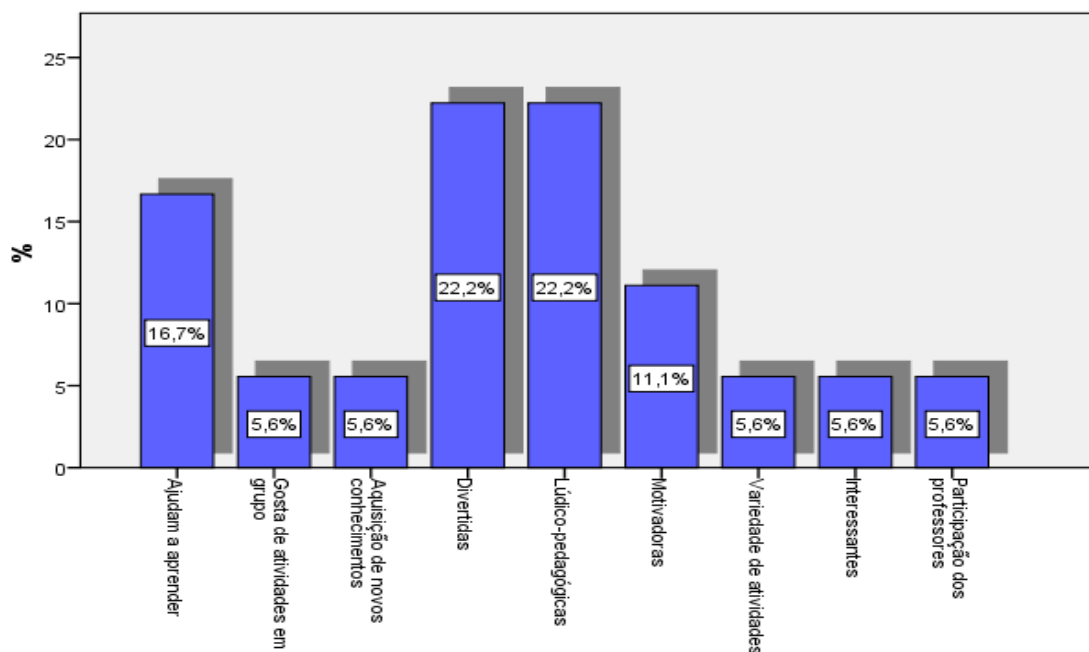
Área	Atividade	Gosto	Não gosto
HGP (2.º Ciclo)	Vídeo sobre os concelhos rurais e urbanos	92,9% (13)	7,1% (1)
	Esquema sobre os concelhos	78,6% (11)	21,4% (3)
	Vídeo sobre as cortes	92,9% (13)	7,1% (1)
	Jogo da glória	100% (14)	0% (0)
	Quis	92,9% (13)	7,1% (1)
	Carta de foral	100% (14)	0% (0)
	Livro cultural	92,9% (13)	7,1% (1)
	Número mágico	92,9% (13)	7,1% (1)
	Banda desenhada	92,9% (13)	7,1% (1)
	Palavras cruzadas	92,9% (13)	7,1% (1)
	Esquema fomes, peste e guerra	92,9% (13)	7,1% (1)
	Vídeo sobre problema de sucessão	92,9% (13)	7,1% (1)
	A História através da história	85,7% (12)	14,3% (2)
	Música da Batalha de Aljubarrota	92,9% (13)	7,1% (1)
	Questões mistério	92,9% (13)	7,1% (1)
	Jogo das placas	100% (14)	0% (0)

Do exposto salienta-se que a totalidade dos alunos (100%) disse ter gostado do “Jogo da glória”, da “Carta de foral” e do “Jogo das placas”. Por outro lado, 14,3% (2) dos alunos referiu não ter gostado da atividade “A História através da história”, enquanto 85,7% (12) afirmou ter gostado desta atividade. E, por fim, 21,4% (3) dos alunos afirma não ter gostado do esquema dos concelhos.

Mais uma vez, podemos constatar que os alunos não gostaram tanto das atividades de carácter mais teóricas. Outro aspeto que podemos salientar é o facto de os indivíduos que indicaram não gostar das atividades coincidir com os menos interessados pela “escola” e ainda os que estavam menos envolvidos nas atividades como demonstramos na análise das grelhas de envolvimento. (ver Anexo XVI).

#### 4.1.1.3. Razão pela qual os alunos gostaram mais das atividades assinaladas com uma cara feliz

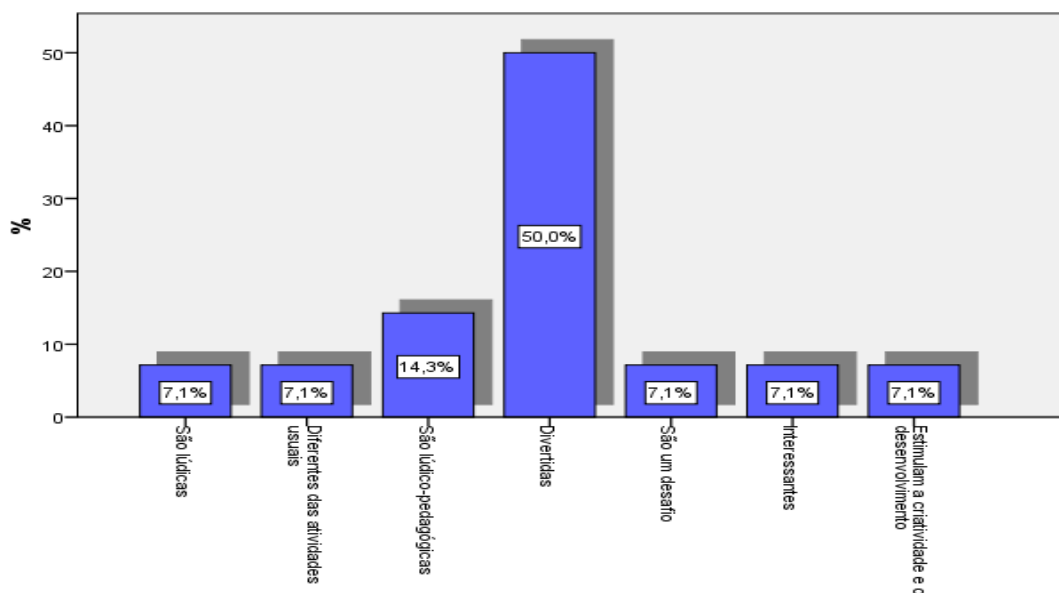
Como contributos para responder à questão “*Porque é que gostaste mais destas atividades?*” apresentamos os seguintes resultados:



**Gráfico 1:** Motivo pelo qual gostaram mais das atividades assinaladas

Na sua maioria, os alunos mencionaram ter gostado das atividades assinaladas por serem divertidas, 22,2% (4) e lúdico-pedagógicas, 22,2% (4) inserindo-se nesta categoria aqueles que disseram que “aprendiam enquanto brincavam”, e ainda, 16,7% (3) refere que, tal se deveu ao facto de estas ajudarem na aprendizagem.

Comparativamente com a turma de História e Geografia de Portugal, para a mesma questão surgem os seguintes resultados:

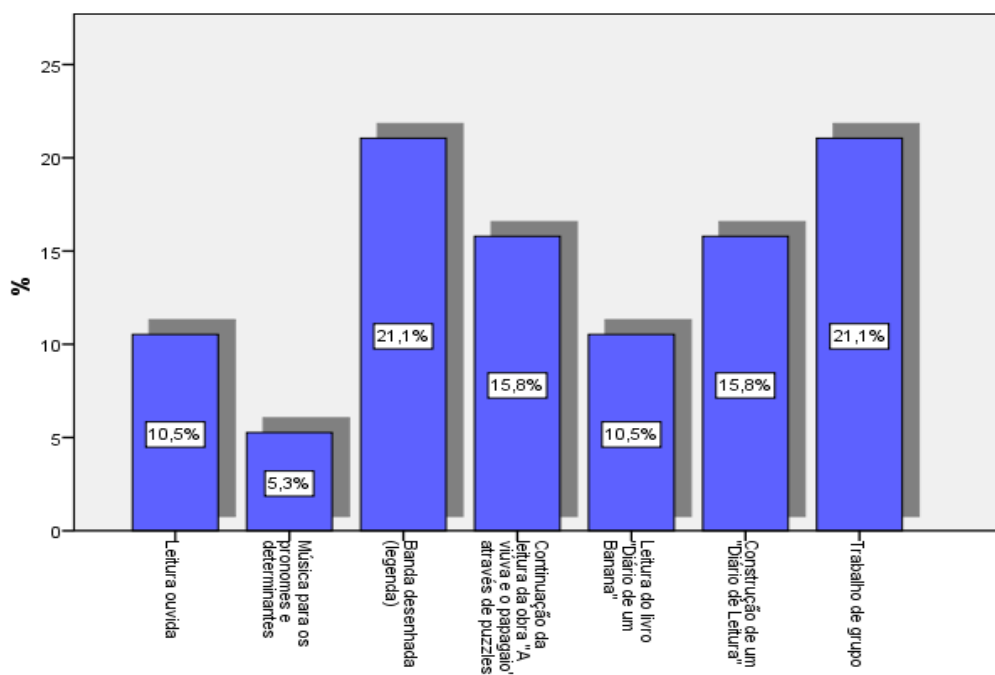


**Gráfico 2:** Motivo pelo qual gostaram mais das atividades assinaladas

Na sua maioria, os alunos mencionaram ter gostado das atividades assinaladas por estas serem divertidas, 50% (7) e lúdico-pedagógicas 14,3% (2).

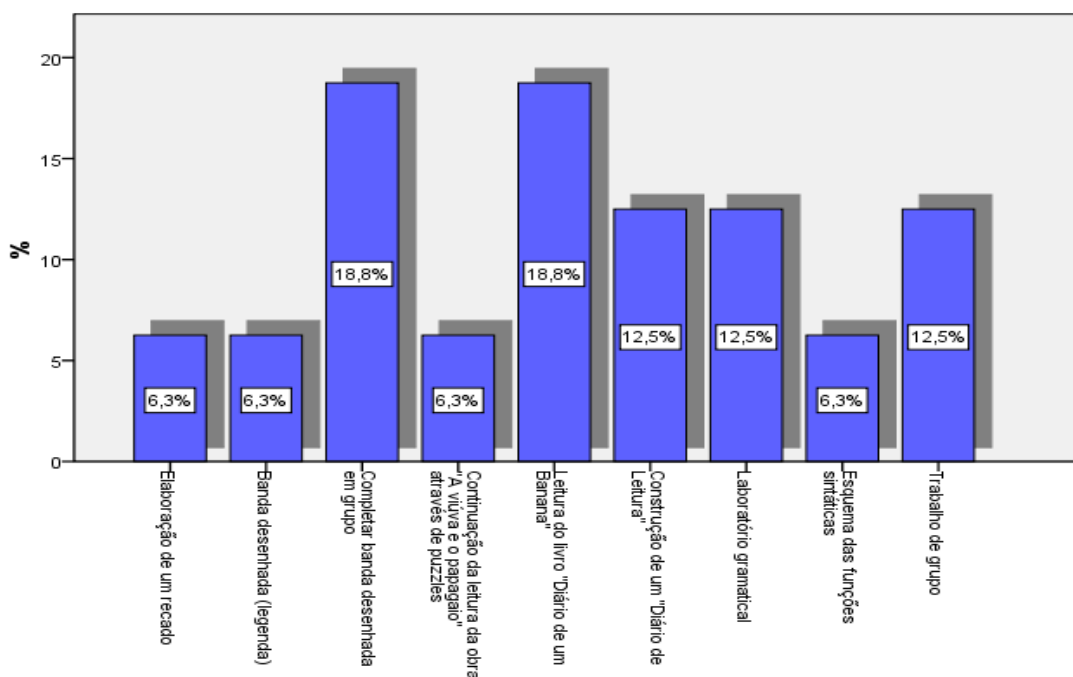
Como podemos constatar pelos dados observáveis, ambas as turmas atribuem as mesmas características às atividades e materiais propostos, considerando-as divertidas e porque podiam aprender enquanto brincavam. Ou seja, aprendiam os conteúdos enquanto se divertiam.

Como contributos para responder à questão *“De todas as atividades que escolheste, seleciona duas que mais tenhas gostado e explica porquê”* apresentamos os seguintes resultados:



**Gráfico 3:** Primeira atividade preferida apontada pelos alunos de Português

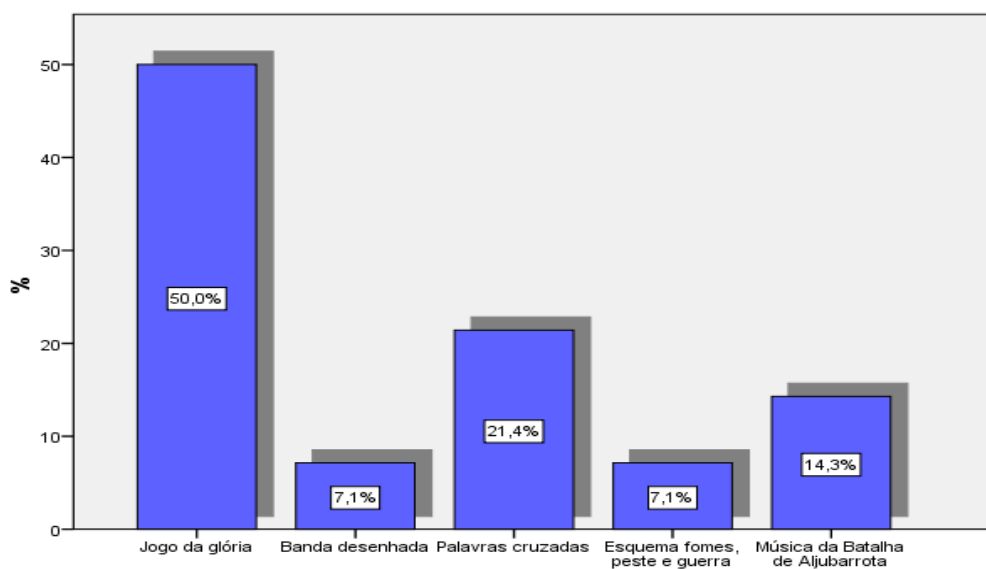
Relativamente às duas atividades preferidas, verificou-se que as primeiras atividades preferidas referidas pela maioria dos alunos foram “Banda desenhada (legenda)” 21,1% (4) e “Trabalho de grupo” 21,1% (4). As segundas atividades preferidas referidas com maior representatividade foram «Leitura do livro *Diário de um Banana*» e “Completar banda desenhada em grupo” com uma percentagem de 18,8% (3) cada, como podemos observar no gráfico abaixo apresentado.



**Gráfico 4:** Segunda atividade preferida apontada pelos alunos de Português

É importante salientar que as atividades preferidas pelos alunos coincidem com aquelas que obtiveram menos “Não gosto” no quadro 1.

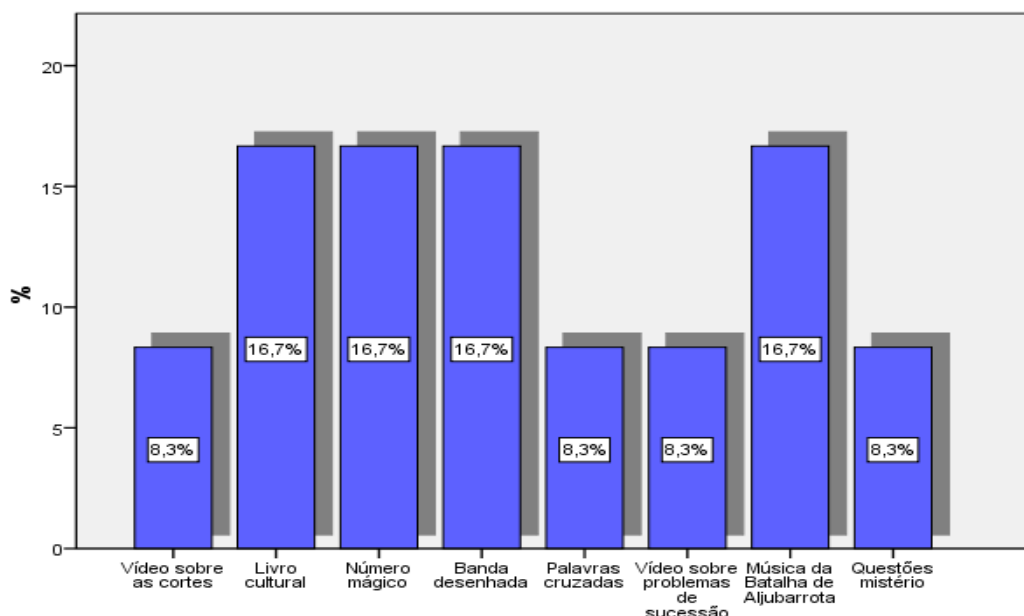
Comparativamente com a turma de História e Geografia de Portugal, para a mesma questão surgem os seguintes resultados:



**Gráfico 5:** Primeira atividade preferida apontada pelos alunos de HGP

No que se refere às duas atividades preferidas pelos alunos na disciplina de HGP, podemos aferir que as primeiras atividades preferidas referidas pela maioria dos alunos

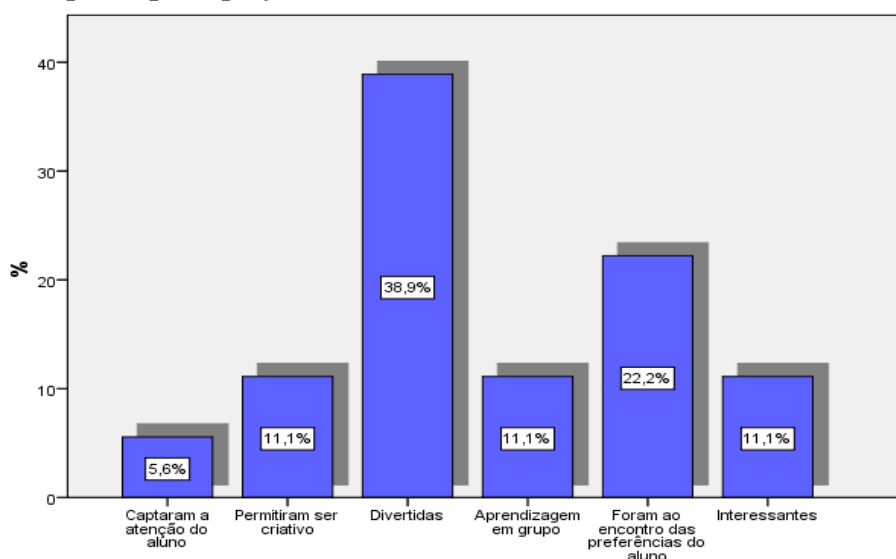
foram o “Jogo da glória” 50% (7) e “Palavras cruzadas” 21,4% (3). As segundas atividades preferidas referidas com maior representatividade foram “Livro cultural”, “Número mágico”, “Banda desenhada” e “ Música da Batalha de Aljubarrota” com uma percentagem de 16,7% (2) cada, como podemos observar no gráfico 6 abaixo apresentado.



**Gráfico 6:** Segunda atividade preferida apontada pelos alunos de HGP

Tal como acontece na turma de Português, as atividades preferidas pelos alunos coincidem com aquelas que obtiveram menos “Não gosto” no quadro 2.

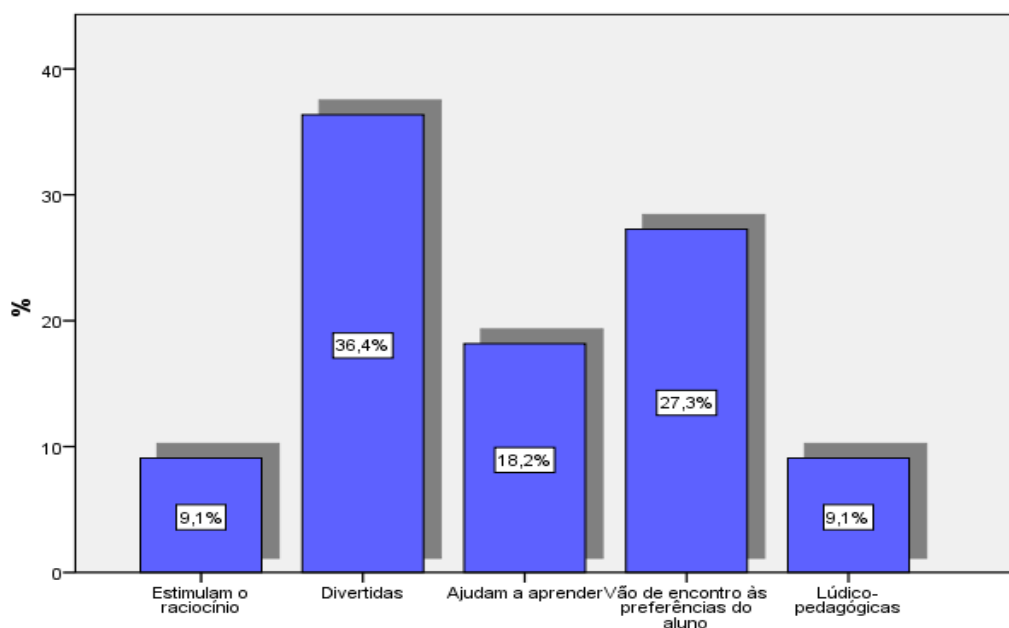
#### 4.1.1.4. *Motivos pelos quais preferiram estas atividades*



**Gráfico 7:** Motivos apresentados para a escolha das atividades como preferidas em Português

No que se refere ao motivo de escolha destas atividades como preferidas, podemos aferir que 38,9% (7) dos alunos referiu ter escolhido estas atividades devido a serem divertidas e 22,2% (4) por estas irem ao encontro das suas preferências como, por exemplo no caso das leituras de banda desenhada: “Gosto sempre de ler banda desenhada”; ou então o trabalho de grupo mencionando que “gosto de trabalhos de grupo e completamos uma banda desenhada em grupo”.

Comparativamente com a turma de História e Geografia de Portugal, para a mesma questão, surgem os seguintes resultados:



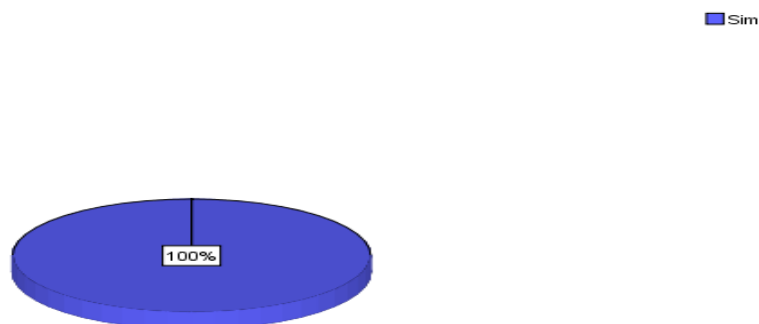
**Gráfico 8:** Motivos apresentados para a escolha das atividades como preferidas em HGP

Atendendo ao motivo de escolha destas atividades como preferidas, pudemos verificar que 36,4% (5) dos alunos referiu ter escolhido estas atividades devido a serem divertidas e 27,3% (4) por estas estarem em conformidade com as suas preferências, como por exemplo, no caso da música da batalha e da banda desenhada “porque gosto de música e de ler banda desenhada”.

Mais uma vez, como podemos constatar, ambas as turmas apontam os mesmos motivos para a escolha das atividades, ou seja, o facto de serem divertidas e irem ao encontro dos gostos dos alunos.

#### 4.1.1.5. Opinião dos alunos sobre a utilização destes materiais

Como contributos para responder à questão “*Consideras que aprendes melhor com estes materiais? E porquê?*” apresentamos os seguintes resultados:

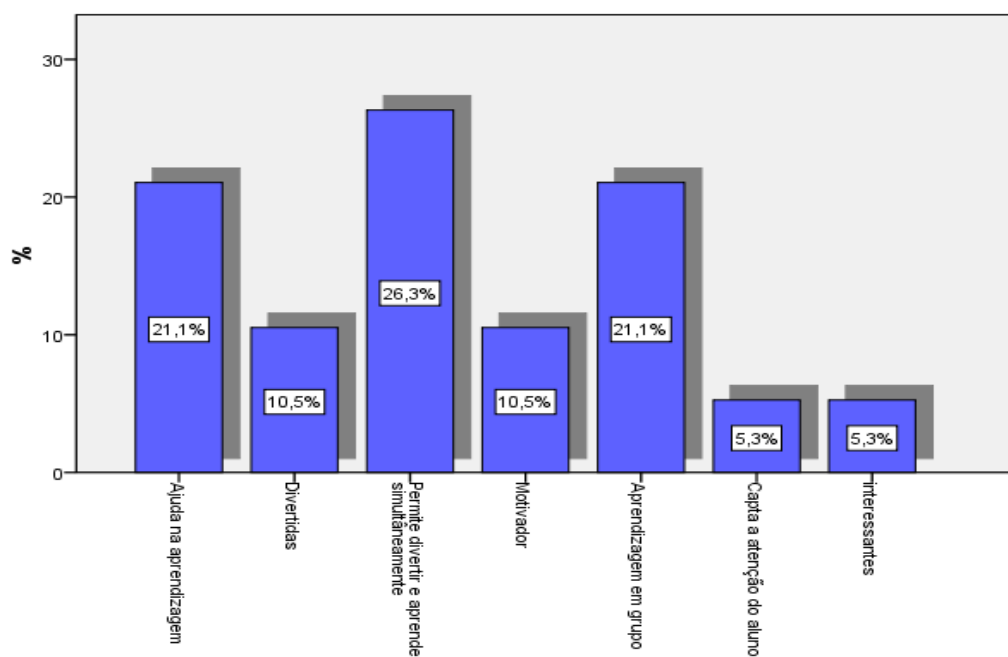


**Gráfico 9:** Opinião dos alunos de Português sobre a aprendizagem através destes materiais

Foi possível, ainda, verificar que, na sua totalidade (100%), os alunos afirmaram considerar que aprendem melhor com os materiais disponibilizados.

O mesmo acontece com a resposta dada pelos alunos da turma de História e Geografia de Portugal.

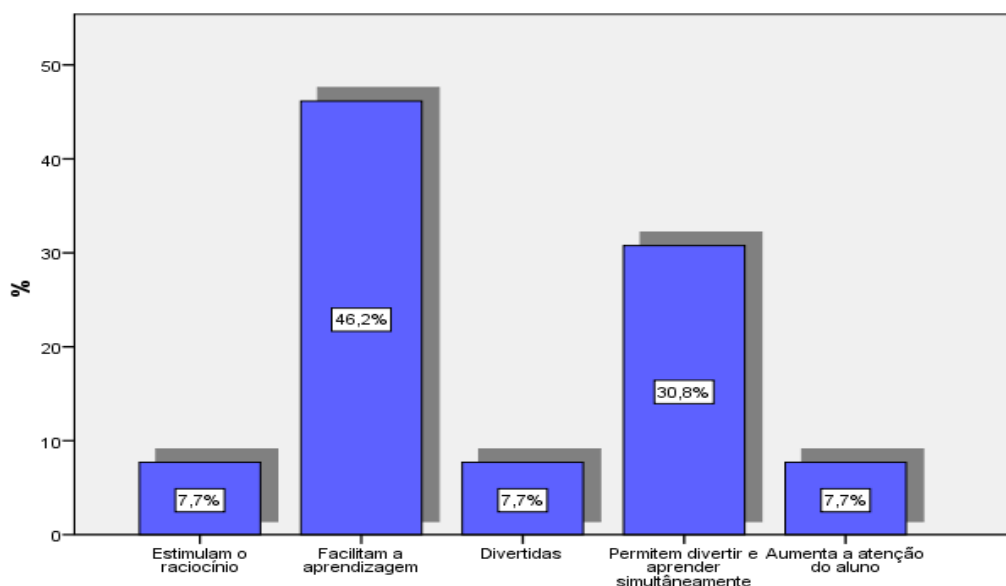
#### 4.1.1.6. Motivos pelos quais aprendem melhor



**Gráfico 10:** Motivos apresentados em resposta à questão anterior: "Por que motivo aprendem melhor com estes materiais?"

Atendendo aos motivos pelos quais os alunos consideram aprender melhor com estes materiais, aferiu-se que 26,3% (5) reitera que permitem divertir e aprender simultaneamente e 21,1% (4) afirma que ajudam na aprendizagem e ainda reforçam as vantagens da aprendizagem em grupo.

Comparativamente com a turma de História e Geografia de Portugal, para a mesma questão surgem os seguintes resultados:

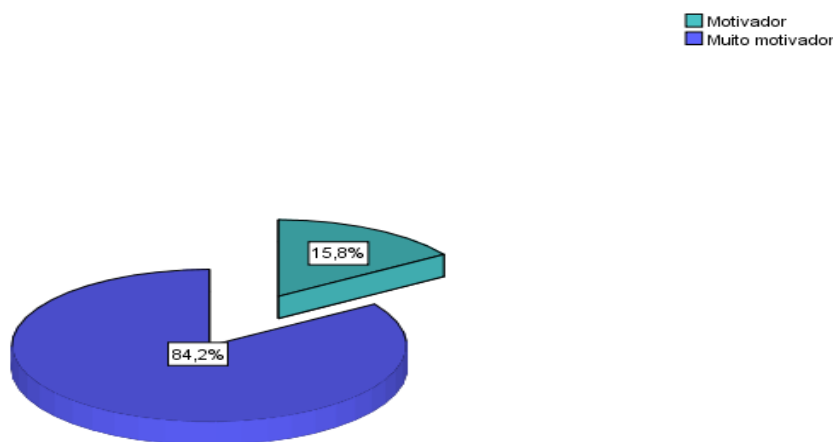


**Gráfico 11:** Motivos apresentados pelos alunos de HGP em resposta à questão anterior: "Por que motivo aprendem melhor com estes materiais?"

Analisando os motivos pelos quais os alunos consideram aprender melhor com estes materiais, aferiu-se que 46,2% (6) mencionou que estes facilitam a aprendizagem e 30,8% (4) reitera que permitem divertir e aprender simultaneamente.

Comparando os dados obtidos nas repostas dos alunos de Português, podemos aferir que as crianças/alunos apontam como vantagem no uso deste recurso o facto de poderem aprender de forma divertida, e ainda o facto de estes recursos facilitarem a aprendizagem.

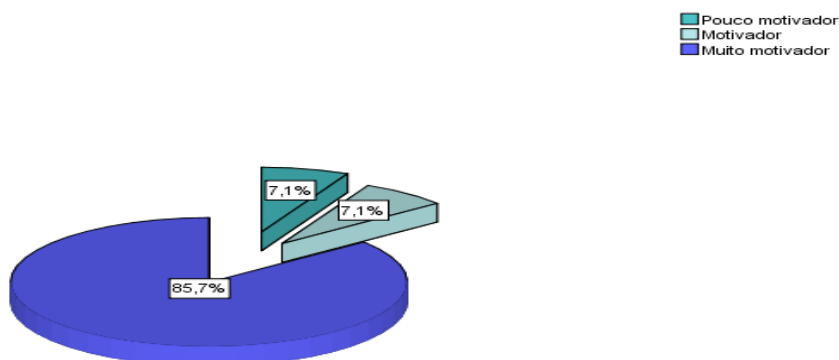
Como contributos para responder à questão “*Qual a tua opinião sobre a utilização destes materiais?*”, apresentamos os seguintes resultados:



**Gráfico 12:** Opinião dos alunos de Português sobre a utilização destes materiais

No que concerne à opinião dos alunos sobre a utilização destes materiais, pudemos concluir que 84,2% (16) dos alunos considera-os muito motivadores.

Comparativamente com a turma de História, para a mesma questão surgem os seguintes resultados:



**Gráfico 13:** Opinião dos alunos de HGP sobre a utilização destes materiais

No que se refere à opinião dos alunos sobre a utilização destes materiais, podemos concluir que 85,7% (12) dos alunos considera-os muito motivadores, havendo uma minoria, 7,1% (que corresponde a 1 aluno) que os considera pouco motivadores. Este aluno enquadra-se no grupo de alunos com um elevado grau de desinteresse e ainda tem a particularidade de não ter estado presente em grande parte das atividades propostas, uma vez que foi transferido

quase no final do ano letivo para a escola e para a turma onde se desenvolveu a presente investigação.

## **4.2. Opinião dos professores participantes**

### **4.2.1. Relativamente às atividades proporcionadas na área curricular de Português e História e Geografia de Portugal**

Segundo a opinião dos professores titulares, as atividades estavam adequadas aos conteúdos abordados. **Q11:** “*Relativamente à nossa prática (PES) considerou os recursos/estratégias utilizados ao longo das aulas adequados aos conteúdos?*” **P1:** “ (...) sem dúvida foram adequados (...) aos conteúdos, e isso é muito importante”; adequados aos alunos: **Q12:** “*Considerou os mesmos adequados aos alunos?*”, **P1:** “(...) também estavam adequados aos alunos, atendendo à faixa etária, ritmo de trabalhos, os gostos” e acreditam que houve compatibilidade entre os as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos: **Q13:** “*Acredita que há compatibilidade entre os objetivos das atividades e materiais com as necessidades cognitivas dos alunos?*”, **P1:** “Sim, claro. A melhor aprendizagem baseia-se na própria descoberta, e é isso que o lúdico e atividades lúdicas proporcionam. Contudo, posteriormente tem de ser completada com algum estudo e sistematização, no caso dos conteúdos gramaticais e o trabalho da compreensão das ideias nos vários tipos de texto e obras lidas.”; **P2:** “ (...) No geral podemos dizer que sim. Contudo há sempre alguns casos que são exceção à regra”. (Ver Anexo XII).

### **4.2.2. O recurso ao uso de materiais e atividades de carácter lúdico**

No que diz respeito à opinião dos professores sobre a utilização destes recursos apresentamos as seguintes questões: **Q4:** “*Considera que o uso de atividades e materiais lúdicos ajudam no processo de ensino-aprendizagem?*”, **P1:** “ Sem dúvida que é um bom facilitador da memorização (...) e também porque possibilita a própria descoberta por parte dos alunos nos novos conteúdos e como sabemos as aprendizagens por descoberta são mais significativas.”; **P2:** “São decisivos do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, mais uma vez também devem ser adaptados às circunstâncias e ao público-alvo.”; **P3:** “São decisivos para o processo de ensino-aprendizagem porque a brincar também se aprende e aprendemos mais facilmente porque estamos claramente envolvidos/ motivados. É muito mais fácil captar a atenção deles com recursos lúdicos”. Deste modo, segundo as opiniões

supracitadas, podemos concluir que o recurso ao uso de materiais e atividades de caráter lúdico é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem

#### **4.2.3. Impacto das atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem**

Relativamente ao impacto dos materiais e atividades lúdicas no processo de EA, **Q5:** “*De que forma estes materiais e atividades podem ajudar neste processo?*”, **P2:** “ajudam-nos a captar a atenção e interesse dos alunos e a motivá-los para as aprendizagens”; **P3:** “É mais fácil para motivá-los. A motivação para as aprendizagens torna-se muito mais fácil utilizando recursos variados e estratégias igualmente motivadoras. E é isso que o lúdico nos proporciona.”. Podemos concluir que os professores consideram-nos bastante motivadores, contudo, recorrem a materiais e atividades lúdicas quando os conteúdos são mais teóricos, com o intuito de captar a atenção dos alunos.

#### **4.3. Outras considerações sobre o lúdico, na perspetiva do professor**

Existem ainda outras opiniões sobre este tema que ainda não foram apresentadas. Contudo, não deixam de ter uma grande relevância para o nosso estudo. Quando questionados sobre **Q1:** “*Quando se fala em lúdico, qual a primeira palavra/imagem que lhe surge?*”, todos os professores apontaram “brincadeira”, diversão, havendo outras palavras como pode ser visto no Anexo XII. Como podemos constatar, o atributo que estes elegem vai ao encontro ao verdadeiro significado desta palavra.

Como respostas à questão **Q2:** “*Considera que qualquer recurso pode ser transformado em lúdico?*”, todos os inquiridos, consideram que qualquer material do nosso quotidiano e do das crianças pode ser transformado num recurso lúdico, desde que haja criatividade por parte de quem esta a idealizar as atividades, neste caso, do professor. **P2:** “Sem dúvida, basta ter criatividade, empenho, dedicação e gostar do que se faz.”; **P3:** “Sim. Desde que haja criatividade e empenho da parte de quem está a preparar as atividades penso que qualquer recurso pode ser transformado em lúdico”. Desta forma, cabe ao professor selecionar os materiais corretos e “avaliá-los” segundo a função que os professores querem que estes desempenhem.

Como contributos à questão **Q3:** “*Qual a importância que atribui ao lúdico na prática profissional?*”, percebemos que dos três entrevistados, dois consideram que o lúdico é fundamental, principalmente em conteúdos mais teóricos, tanto no 1.º como no 2.º CEB.

Afirmam ainda que, é através de recursos lúdicos que melhor conseguimos captar a atenção dos alunos para as novas aprendizagens e que ao divertirem-se os alunos aprendem melhor.

**P1:** “Bem, o lúdico acaba por ser fundamental, por isso penso que atribuo bastante importância, fundamentalmente em conteúdos mais teóricos porque como sabemos torna-se mais maçador para as crianças”. ; **P3:** “A base de tudo é o lúdico. É a brincar que os alunos melhor aprendem. Daí a importância da preparação dos materiais para as atividades. Os primeiros quinze minutos da aula são decisivos para captar a atenção dos alunos. E como é que conseguimos captar a sua atenção? Isso depende da nossa criatividade ao prepararmos os materiais ou mais bem conseguidos ou menos bem conseguidos. Também estamos um pouco dependentes do estado de espírito dos alunos”.

Contudo estamos, às vezes, dependentes dos alunos (estado de espírito, predisposição) como referiram dois professores. (ver: Anexo XII).

Concentrando-nos posteriormente numa aplicação prática do lúdico por parte dos docentes entrevistados, quando questionados sobre **Q7:** “*Que estratégias utiliza quando desenvolve atividades lúdicas?*”, os professores entrevistados apontaram as imagens, *brainstorming*, vídeos, materiais manipuláveis e essencialmente os jogos. Perante estas respostas, podemos concluir que a atividade que melhor caracteriza o Lúdico, e aquela que é usada com maior frequência, são os jogos. Contudo, e como podemos ver no nosso quadro conceptual, as atividades lúdicas vão além dos diferentes tipos de jogos. São consideradas atividades lúdicas aquelas que proporcionam uma possibilidade de a criança aprender de uma forma mais alegre, descontraída e com prazer, porque brincar é a linguagem natural da criança.

Quando questionados sobre **Q8:** “*Com que regularidade aplica atividades lúdicas*”, as respostas obtidas foram bastante díspares. Podemos concluir que a aplicação das atividades lúdicas depende essencialmente dos programas curriculares, dos planos das aulas e ainda do nível de ensino em que os professores lecionam. **P1:** “acho que quase diariamente. Tento sempre descontraír um pouco no ensino dos novos conteúdos. Para não se tornar muito maçador”. ; **P2:** “ (...) isso depende muito dos planos estipulados para cada aula.”; **P3:** “Pouca regularidade. Em anos menores no 1.º e 2.º ano com mais regularidade, 3º e 4º, já não. Os programas começam a ser muito extensos e depois também tem de haver tempo para fazer a consolidação das matérias, muitas vezes diminuto. Ou seja, há muitos conteúdos para abordar e pouco tempo para os concretizar”. Alguns professores aplicam com maior frequência este tipo de atividades em anos “menores”, 1º e 2º ano. Posteriormente, consideram que os programas são bastante extensos, não havendo “tempo” para tudo.

Contudo, há professores que tentam, diariamente, proporcionar momentos de alegria e descontração nas suas aulas.

Por fim, quando pedimos para **Q10**: “*Descreva algumas atividades lúdicas que já tenha utilizado com os seus alunos.*”, podemos constatar que as atividades descritas dizem respeito a jogos utilizados. Este pormenor vem confirmar o que acima foi referido relativamente à conceção que os professores têm sobre atividade lúdica.

#### **4.4. Aspetos mais relevantes evidenciados pelos professores e pelos alunos**

Nesta última fase de análise dos resultados obtidos, apresentaremos uma síntese com os aspetos mais relevantes acerca do Lúdico, tendo por base as opiniões dos alunos e professores. Desta forma, podemos constatar que os alunos apresentam preferências pelas atividades de carácter lúdico, mostrando-se mais empenhados e envolvidos nestas tarefas, afirmando ainda que apresentam a vantagem de poderem aprender enquanto se divertem e por isso “aprendem melhor” como pode ser confirmado nos (ver Anexos XIII, XIV, XV, XVI). Quando questionados sobre o porquê de aprenderem melhor, as respostas são bastante heterogéneas, afirmando que estas atividades e materiais ajudam na aprendizagem, captam a sua atenção, são interessantes e divertidas, entre outros aspetos. Estas respostas foram obtidas nas duas turmas, o que nos permitiu constatar que, apesar de serem turmas bastante diferentes a nível de interesses, comportamento e atenção, ambas preferem as atividades de carácter Lúdico e atribuem-lhe as mesmas características.

Outro aspeto a salientar é que os alunos continuam a apresentar um certo favoritismo pelos jogos. Ou seja, nas turmas em que aplicamos jogos, esta foi uma das atividades preferidas, havendo uma maior entrega e envolvimento. Ainda dentro deste tópico, podemos constatar que as atividades preferidas dos alunos são aquelas em que apresentamos materiais apelativos do seu quotidiano como, por exemplo: a banda desenhada e as músicas.

Relativamente à opinião dos professores sobre o Lúdico, os aspetos que destacamos como mais relevantes dizem respeito ao impacto das atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que todos os professores consideram que o lúdico é um bom facilitador da memorização e facilita a aprendizagem por descoberta, tornando as novas aprendizagens significativas. É um mediador no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que ajuda o professor a captar a atenção dos alunos e o seu interesse e ao mesmo tempo atua como um agente de motivação, ao incentivar os alunos para as novas aprendizagens, sendo esta considerada umas das vantagens do seu uso.

Outro aspeto a realçar é a importância que os professores atribuem ao Lúdico na sua prática profissional, dado que, dos três entrevistados, dois afirmam sem hesitar que o Lúdico é fundamental, principalmente em conteúdos mais teóricos, tanto no 1.º como no 2.º CEB. Afirmam ainda que é através dos recursos lúdicos que melhor conseguimos captar a atenção dos alunos para as novas aprendizagens e que, ao divertirem-se, aprendem melhor indo, desta forma, ao encontro da opinião dos alunos quando referem que aprendem melhor com estes materiais e atividades. Contudo, também afirmam que estamos sempre dependentes dos alunos, ou seja, da sua predisposição e estado de espírito. Tendo por base a nossa experiência, acrescentamos que também depende da personalidade do aluno, do seu interesse pela escola enquanto espaço de aprender, ou seja, também depende da predisposição para aprender.

Apesar de considerarem as atividades e materiais lúdicos como uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem, os professores afirmam que não são suficientes para o concretizar na sua plenitude. Afirmam haver a necessidade de sistematizar, depois de abordar os conteúdos, e interligar diferentes aspetos como a ordem, a disciplina e o encadeamento correto dos tópicos para que seja possível concretizar o processo de ensino/aprendizagem. Por isso, concordamos com a opinião dos professores entrevistados, pois qualquer conteúdo, depois de abordado (de forma lúdica ou com um cariz mais teórico) necessita sempre de sistematização e aplicação para que seja assimilado pelo aluno.



## Considerações finais

Neste ponto do nosso relatório, atendendo aos objetivos da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico pretendemos dar resposta à seguinte questão de partida: *Quais as implicações das atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem?* Assim, retiramos o nosso foco de estudo que está relacionado com a importância do Lúdico (materiais e atividades) no processo de ensino/aprendizagem das crianças dos 1.º e do 2.º CEB. Desta forma, e para podermos dar resposta a esta questão, passamos por uma fase de revisão bibliográfica, para que através desta também pudéssemos facultar diferentes atividades aos alunos, assim como materiais que também nos ajudaram na formulação de uma opinião pessoal relativamente ao nosso tema.

Ao longo da nossa prática, percebemos que ao proporcionamos às crianças aprendizagens ativas, possibilitando a interação com os materiais diversos previamente elaborados e com base em atividades diferentes, os alunos pudessem exprimir mais facilmente as suas ideias e opiniões sobre determinado assunto, controlavam melhor os seus sentimentos e emoções perante o Outro. Foi-nos possível, também constatar que havia uma maior entrega e envolvimento por parte dos alunos nas atividades lúdicas, em detrimento de outras não lúdicas. Convém ainda salientar as diferenças na aplicação do Lúdico nos diferentes contextos. Neste ponto, gostaríamos de ressaltar a dificuldade que os professores têm em gerir e cumprir os programas impostos. Consideramos que o facto de os professores recorrerem a um ensino mais diretivo, terem documentos que orientam a sua prática que estabelecem finalidades em cada área curricular, não lhes permite promover o diálogo e a cooperação com as crianças, nem com os vários agentes educativos. Assim, o cumprimento do estipulado nos documentos oficiais, acrescido do horário compartimentado por áreas curriculares, acaba por dificultar o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem que possibilite às crianças expressarem as suas ideias, interesses, curiosidades, dúvidas, emoções e, por conseguinte, desenvolverem um trabalho cooperativo. Desta forma, podemos constatar que os professores não proporcionam mais momentos lúdicos aos seus alunos porque temem não conseguir cumprir aquela que, para eles é a sua função, ficando-se assim por um ensino “mais tradicional”. Contudo, podemos constatar que entre os professores entrevistados, os que lecionam no 2.º CEB aplicam com alguma regularidade atividades de carácter Lúdico.

Neste sentido, gostaríamos ainda de ressaltar a importância que os instrumentos de recolha de dados tiveram na nossa investigação, nomeadamente os inquéritos por entrevista e questionário que utilizamos para a recolha da opinião dos professores e alunos sobre as atividades desenvolvidas em contexto, que nos permitiram traduzir em dados concretos as suas opiniões face ao Lúdico, que nos permitiram dar respostas aos seguintes objetivos que tínhamos traçado: (i) perceber qual a importância que os professores atribuem ao Lúdico no processo de ensino/aprendizagem; (ii) averiguar se os professores promovem e como implementam as atividades lúdicas na sala de aula. Assim sendo, podemos aferir que os professores, apesar de não fazerem uso do Lúdico como gostariam, atribuem-lhe uma elevada importância em conteúdos mais teóricos, e mesmo como forma de motivar os alunos para as novas aprendizagens. Podemos ainda constatar que os professores entrevistados implementam o lúdico nas suas salas de aula, e que, alguns variam o tipo de atividade lúdica, não se concentrando exclusivamente nos jogos (atividade que todos referiram). Ainda dentro dos instrumentos de recolha de dados, temos de referir a importância da observação, uma vez que através desta é possível registar “os acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2005, p.109). Como é possível constatar, a observação é crucial para o professor em formação. Por isso, no decorrer da nossa prática pedagógica, a observação esteve presente de forma contínua, possibilitando-nos recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados que, posteriormente foram analisados e refletidos. Nesta linha, atribuímos então grande importância às grelhas de envolvimento preenchidas ao longo das atividades que nos permitiram tirar ilações sobre este tema relativamente aos objetivos delineados: avaliar o envolvimento dos alunos pelas atividades lúdicas e compreender as diferenças do interesse dos alunos pelas atividades de caráter lúdico e não lúdico.

Para Laevers (1994) cit. por Oliveira- Formosinho (2004, p. 86) o envolvimento é concebido como uma qualidade da atividade humana, que é: (i) reconhecido pela concentração e persistência; (ii) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; (iii) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e (iv) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar. Desta forma, o envolvimento constitui-se uma condição necessária para que se cumpra o processo de ensino/aprendizagem. Assim, foi também através deste meio de recolha de dados que pudemos concluir que os materiais e atividades de caráter lúdico são uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem,

dado que permitem que o aluno se envolva por completo nas tarefas propostas e as resolva com maior empenho, interesse e satisfação. Percebemos ainda, que os alunos se envolvem mais rapidamente em atividades de caráter Lúdico e que o fazem porque estas são “divertidas” e permitem que aprendam enquanto estão a “brincar”. Concordamos ainda com Laevers (1994) quando afirma que “há dados que sugerem que uma criança *envolvida* está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 86). Ora, o Lúdico permite-nos envolver as crianças nestas atividades, fazendo então com que a experiência de aprendizagem seja eficaz.

Por fim, não podíamos de deixar de refletir sobre a importância da PES no nosso percurso académico, uma vez que nos enriqueceu a nível científico e pessoal, permitindo que colocássemos em prática os conhecimentos até então adquiridos. Além de nos desenvolver nestes níveis, também permitiu que controlássemos as nossas inseguranças, vencêssemos os nossos medos e nos tornássemos cidadãos capazes de tomar decisões nos momentos mais difíceis. Desta forma, concordamos com Mesquita-Pires (2007), quando refere que a fase do estágio é tido como um momento dilemático em que as fases de que fazem parte a prática promovem sentimentos de insegurança e incerteza e, desta forma, expor-nos a situações de elevada fragilidade. Contudo, também é importante realçar que nos contextos onde desenvolvemos a nossa prática fomos bem recebidas e acarinhadas, tanto pelos professores cooperantes, como pelas crianças com as quais desenvolvemos o nosso estágio. Assim, a prática apresentou-se como uma mais-valia na nossa formação, mas foram apenas os primeiros passos desta longa jornada que é a vida de um professor.



## Referências bibliográficas

- Abreu, I., Sequeira, A. P., & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias- contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aguiar, J. (2008). *Educação inclusiva jogos para o ensino de conceitos*. São Paulo: Papirus.
- Almeida, A. (23 de janeiro de 2009). *Recreação ludicidade como Instrumento Pedagógico*. Obtido de Cooperativa do Fitness: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>
- Almeida, P. N. (1994). *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola.
- Almeida, P. N. (2003). *Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Z. F., & Mota, M. Â. (2011). III Congresso Norte Mineiro de Pesquisa em Educação. *Contribuição do lúdico no processo de ensino e aprendizagem* (p. 16). Montes Claros: Unimontes.
- Araújo, A. I. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Bragança.
- Araújo, L. C. (2011). *O lúdico no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira. Tese de Mestrado*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. n.d: Mc Graw Hill.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001a). *Os Docentes do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico: recursos e técnicas para a formação no séc. XXI 4*. Setúbal: Marina Editores.

- Borràs, L. (2001b). *Os docentes do 1º e do 2º ciclos do Ensino Básico- O educando; O centro educativo 2*. Setúbal : Marina Editores.
- Briote, D. L. (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.
- Cabral, M. R. (22 de agosto de 2008). *Webartigos*. Obtido em 3 de agosto de 2015, de Artigos a Educação no Renascimento: <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-no-renascimento/8796/>
- Campenhoudt, R. Q. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem (2.ª edição)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, C. R. (2012). *A perceção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Chateau, J. (1976). *Os grandes pedagogos*. Lisboa: Livros Brasil.
- Conde, A. F. (1998). O espaço lúdico na sociedade e cultura portuguesas do séc. XVIII. *Separata de Eborensia*, 223.
- Costa, M. A. (2012). *O lúdico no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, O. V. (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Cunha, L. C. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Braga: Universidade do Minho - Instituto da Educação.
- Cunha, M. d. (2013). *O lúdico na perspetiva educativa. Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Dallabona, S. R. (n.d). *O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar*. Angola: Instituto Catarinense de Pós- Graduação.
- Editores, L. &. (1996). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa Volume III (L-Q)*. Amadora: Editora Portuguesa de Livros, L.da.

- Educação, M. d. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, T. (2013). *Pedagogias Participativas: um estudo de caso no âmbito dos direitos da criança. Tese de Mestrado*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar-dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos atuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. C. (2002). *Implementação de portfólios com futuros professores do 2.º Ciclo: Uma experiência no estágio pedagógico de Matemática- (Dissertação de Mestrado)*. Braga: Universidade do Minho.
- Matos, A. J. (n.d). *Enciclopédia geral da educação 1: a profissão docente; a intervenção educativa*. Lisboa: Oceano.
- Matos, A. J. (n.d). *Enciclopédia geral da educação 3: avaliação e investigação; didáctica geral*. Lisboa: Oceano.
- ME, Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Meneses, M. S. (2009). *O lúdico no cotidiano escolar da Educação Infantil: Uma experiência nas turmas de grupo 5 do Cei Juracy Magalhães*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação – CAMPUS I.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância - teorias e práticas* (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Profedições.
- Oliveira & Serrazina
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 81-93.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, E. d. (2009). *A importância da atividade lúdica: avaliação das percepções de crianças com necessidades educativas especiais e seus pais. (Tese de Mestrado)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade- reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Reboul, O. (1980). *O que é aprender*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Resweber, J.-P. (n.d). *Pedagogias novas*. Lisboa: teorema.
- Ribeiro, R. A. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada Educação Visual (7º Ano): O lúdico como recurso metodológico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior Artes e Letras.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino- o saber e o agir do professor*, Lisboa: Fundação Manuel Leão
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: conceções e práticas* . Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. A. (2014). Educação de infância como tempo fundador: Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada. Em S. C. (coord.), *Educar, investigar e formar novos saberes* (pp. 115-135). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santos, S. M. (2000). *Brinquedoteca: Criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes.
- Schultz, E. S., Muller, C., & Domingues, C. A. (3-6 de outubro de 2006). *Centro Universitário Franciscano/ eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia*. Obtido em 21 de agosto de 2015, de Centro Universitário Franciscano: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20LUDICIDADE%20E%20SUAS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20NA%20ESCOLA.pdf>
- Silva, A., Monteiro, A., Duarte, A., Gonçalves, D., Leiria, I., Matta, I., . . . D. (2001). *Educar hoje: Aprender a participar III*. Lisboa: LexiCultural.
- Silva, A., Monteiro, A., Duarte, A., Gonçalves, D., Leiria, I., Matta, I., . . . D. (2001). *Educar Hoje: Construir Saberes IV*. Lisboa: LexiCultural.
- Silva, A., Monteiro, A., Duarte, A., Gonçalves, D., Leiria, I., Matta, I., . . . Diniz, T. (2000). *Educar hoje: Ajudar a Aprender II*. Lisboa: Lexicultural.
- Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.
- Vaza, A. C., & Amor, E. M. (2008). *Dicionário da língua portuguesa (2.ª Edição)*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Vieira, H. (2000). *Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.



## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 9888-A/2013, Diário da República, n.º 143, Suplemento, Série II de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).

Despacho N.º 5165-A/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 74 de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente.

Portaria N.º 266/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 177, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.



## **Anexos**

- Anexo I** – Questionário para conhecimento da turma 102
- Anexo II** – Cartão sobre um determinado estabelecimento para a aula de Estudo do Meio sobre os diferentes locais de comércio 104
- Anexo III** – Reconto da história “A Viúva e o Papagaio” elaborado por um aluno 106
- Anexo IV** – Guião de discussão sobre rituais de acasalamento e dimorfismo sexual 108
- Anexo V** – Prancha de BD sobre a crise de 1383-1385: problema de sucessão 110
- Anexo VI** – Guião da entrevista efetuada aos professores dos 1.º e 2.º CEB 112
- Anexo VII** – Inquérito por questionário realizado aos alunos de Português do 2.º CEB 115
- Anexo VIII** – Inquérito por questionário realizado aos alunos de História e Geografia de Portugal 117
- Anexo IX** – Grelha de análise de conteúdo vertical das entrevistas aos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (P1) 119
- Anexo X**- Grelha de análise de conteúdo vertical das entrevistas realizadas aos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (P2) 123
- Anexo XI**- Grelha de análise de conteúdo vertical das entrevistas aos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (P3) 127
- Anexo XII**- Grelha de análise de conteúdo horizontal das entrevistas aos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico 133
- Anexo XIII**- Grelhas de envolvimento da turma de Português em duas atividades de leitura 141
- Anexo XIV**- Grelhas de envolvimento da turma de Português para a continuação da leitura *A Viúva e o Papagaio* 143
- Anexo XV**- Grelhas de envolvimento da turma de História e Geografia de Portugal 145
- Anexo XVI**- Grelhas de envolvimento da turma de História e Geografia de Portugal para a EEA descrita no capítulo III 147



**Anexo I:** Questionário para conhecimento da turma

QUESTIONÁRIO:

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

1. Com quem vives?

Pai  Mãe  Irmãos  Outros familiares

Quais? \_\_\_\_\_

2. Quantos irmãos tens?

\_\_\_\_\_

3. Quem é o teu encarregado de educação?

Pai  Mãe  Outro familiar  Quem? \_\_\_\_\_

3.1. Qual a idade do teu encarregado de educação?

\_\_\_\_\_

3.2. Quais as habilitações literárias do teu encarregado de educação?

6º ano  9º ano  12º ano  licenciatura  mestrado  doutoramento

3.3. Qual a profissão do teu encarregado de educação?

\_\_\_\_\_

4. Com que frequência estudas?

Raramente  Diariamente  véspera dos testes

4.1. Onde costumás estudar?

---

4.2. Preferes estudar sozinho ou em grupo?

---

4.3. Costumas ter apoio enquanto estudas?

---

5. Qual a disciplina de que mais gostas? E porquê?

---

6. Como é que costumás ocupar os teus tempos livres?

Ver televisão

Jogar computador

Praticar desporto

Passear

Ler

Pintar


Ouvir música

Estar com os amigos

Outras

Quais? \_\_\_\_\_

**Anexo II:** Cartão sobre um determinado estabelecimento para a aula de Estudo do Meio sobre os diferentes locais de comércio.

Nome do local de comércio:		Fotografia ou ilustração do local:	
_____			
Horário de funcionamento:			
Número de funcionários:			
O que se vende:			
Onde se abastece:			
Como são transportados os produtos:			
Como se conservam:			
Quem são os consumidores:			
Outras informações:			

**Nota:** Cada grupo tinha um estabelecimento diferente.



Anexo III: Reconto da história *A Viúva e o Papagaio* elaborado por um aluno.

## A Viúva e o Papagaio

Há muitos anos, uma pobre viúva (a minha futura dona) estava sentada na sua casa quando recebeu a notícia de que o seu irmão Joseph (o meu dono) tinha morrido e lhe tinha deixado como herança a sua propriedade e três mil libras. Muito ~~foi~~ feliz decidiu partir.

Quando chegou à propriedade viu que esta em ruínas, a única coisa que restava e ela achava bonito foi eu (o papagaio). Quanto às três mil libras, o advogado informou-a de que não havia nem sinal delas. Ficou tão triste que voltou a pé até à casa do irmão; mas começou a escurecer e ela perdeu-se. Passado algum tempo viu uma chama vinda da aldeia que iluminava o caminho.

Quando chegou à aldeia viu que a sua casa ardia. Acabou por dormir em casa da senhora Ford. A noite eu guiei-a para a cozinha onde ela me ajudou a tirar os tijolos. Por fim encontramos nem mais nem menos que três mil moedas de ouro. Regressamos então a casa da senhora Ford e no dia seguinte voltamos para nossa casa e vivemos felizes para sempre, com grandes luxos.





## **Anexo IV:** Guião de discussão sobre rituais de acasalamento e dimorfismo sexual

### **Guião de discussão**

1. No lago em que estão as rãs, uma delas imite um som estridente e muito audível, ao mesmo tempo que os seus sacos vocais aumentam de volume. Qual será o objetivo da rã ao emitir esse som (coaxar) mais estridente, barulhento e audível do que o coaxar habitual?
  
2. Observem o comportamento das traças (em que a imagem foca a parte do nariz ou focinho) e da raposa. Repararem que estas estão com o “focinho” inclinado para o chão.
  - 2.1. Qual será o objetivo da raposa macho ao farejar o odor deixado pela raposa fêmea?
  - 2.2. O tipo de comportamento apresentado pelas raposas macho é semelhante ao apresentado pelas rãs macho? O que é que têm em comum? Em que diferem?
  - 2.3. Os órgãos dos sentidos envolvidos são os mesmos?
  
3. Nesta imagem observam-se mergulhões. O que está a tentar fazer um deles?
  - 3.1. Porque será que ele se está a “exibir”?
  
4. Reparem agora na imagem do pavão. Certamente muitos de vocês já viram os pavões a ter este comportamento. Descrevam-no.
  - 4.1. Porque será que os pavões se exibem desta forma?
  - 4.2. Quando é que os pavões terão este tipo de comportamento?
  - 4.3. Quais os órgãos dos sentidos que estão envolvidos?
  
5. Temos estado a discutir os sinais que alguns animais emitem que envolvem diferentes órgãos dos sentidos.
  - 5.1. Quais os órgãos dos sentidos a que nos que referimos?
  - 5.2. Porque será que os animais utilizam esses órgãos?
  
6. No vídeo, como título do seu conteúdo, apareceu *rituais de acasalamento*. Após a observação do vídeo, descrevam:
  - 6.1. Em que consistem os rituais de acasalamento.
  - 6.2. Quando é que acontecem?

### 6.3.E qual a sua importância?

7. Vamos focar a nossa atenção novamente nos pavões. Aparecem duas aves, que, embora sejam da mesma espécie (ambas são pavões), não são iguais.

7.1.Indiquem o que têm em comum e as diferenças que apresentam.

7.2.Porque é que sendo as duas aves da mesma espécie, apresentam diferenças, com o que se relacionarão essas diferenças?

8. Atentem, agora, na imagem onde surgem os leões? Mais uma vez, os dois animais que aparecem na figura não são, exatamente, iguais.

8.1.Indiquem o que têm em comum e em que diferem.

8.2.Porque é que apresentarão essas diferenças, com o que se relacionarão essas diferenças?

9. E no caso dos veados, quais são as diferenças entre macho e fêmea?

10. Deem outro exemplo de animais em que seja possível verificar essas diferenças.

11. As diferenças entre macho e fêmea serão sempre visíveis?

11.1. Deem um exemplo de uma espécie animal em que não seja possível distinguir o macho da fêmea.

11.2. Quando não são visíveis essas diferenças, como é que se dará o reconhecimento sexual?

12. Nas imagens que se seguem, qual é o comportamento dos animais?

12.1. Porque é que lutam?

13. De um modo geral, para que servem os rituais de acasalamento?

14. Qual o objetivo quando os animais acasalam?

15. Qual será então a função da reprodução?





## Anexo VI: Guião da entrevista efetuada aos professores do 1.º e 2.º CEB

**Tema:** As Atividades Lúdicas e sua importância no Processo de Ensino-aprendizagem de Crianças do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

**Problema:** Quais as implicações das atividades lúdicas como estratégia de ensino-aprendizagem?

**Entrevistados:** Três professores do ensino básico (um professor do 1.º ciclo e dois do 2.º ciclo)

**Objetivo Geral:**

Blocos		Objectivos Específicos	Atitudes Preparatórias	Tópicos	Observações
<b>A</b>	Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o(a) entrevistado(a)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar do nosso trabalho de investigação.</li> <li>2. Pedir a ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho.</li> <li>3. Colocar a entrevistada na situação de membro da equipa de investigação, embora com estatuto especial.</li> <li>4. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.</li> </ol>	<p>Explicar que se pretende investigar qual a opinião que os professores do ensino básico têm sobre a conceção do lúdico.</p> <p>Pedir a colaboração para este trabalho.</p> <p>Garantir a confidencialidade da entrevista e o seu uso exclusivo para a realização do trabalho.</p>	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão, do(a) entrevistado(a)
<b>B</b>	O lúdico no processo de ensino-aprendizagem	Obter informações sobre a opinião dos professores do ensino básico sobre o lúdico enquanto recurso/estratégia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando se fala em lúdico, qual a primeira palavra/imagem que lhe surge?</li> <li>2. Considera que qualquer recurso poder ser transformado em lúdico?</li> <li>3. Qual a importância que atribui ao lúdico na prática profissional?</li> <li>4. Considera que o uso de atividades e materiais lúdicos ajudam no processo de ensino-aprendizagem?</li> <li>5. De que forma estes materiais e atividades podem ajudar neste processo?</li> <li>6. Acredita que este tipo de recursos/estratégias é suficiente para concretizar o processo de ensino e aprendizagem na sua plenitude?</li> </ol>	<p>O uso de atividades lúdicas como recurso</p> <p>Contribuição no processo de ensino-aprendizagem</p>	

Blocos		Objectivos Específicos	Atitudes Preparatórias	Tópicos	Observações
C	Prática profissional e experiências de aprendizagem	Obter informação sobre a utilização de materiais e atividades lúdicas nas experiências de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que estratégias utiliza quando desenvolve atividades lúdicas?</li> <li>2. Com que regularidade aplica atividades lúdicas?</li> <li>3. Como promove a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades lúdicas? Descreva algumas atividades lúdicas que já tenha utilizado com os alunos.</li> </ol>	<p>Experiências de aprendizagem desenvolvidas</p> <p>Materiais/ Atividades</p>	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão, do(a) entrevistado(a)
	Avaliação das atividades lúdicas	Obter informação sobre as atividades lúdicas apresentadas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relativamente à nossa prática (PES) considerou os recursos/estratégias utilizados ao longo das aulas adequados aos conteúdos?</li> <li>2. Considerou os mesmos adequados aos alunos?</li> <li>3. Acredita que há compatibilidade entre os objetivos das atividades e materiais e as necessidades cognitivas dos alunos?</li> </ol>	<p>Observação/reflexão sobre as atividades lúdicas</p> <p>Interação das atividades apresentadas à turma</p> <p>Compatibilidade entre os objetivos propostos e as necessidades cognitivas dos alunos</p>	

**Anexo VII:** Inquérito por questionário realizado aos alunos de Português do 2.º CEB

**Grelha de atividades**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

1. Das atividades que se seguem assinala com um X sobre a carinha de acordo com o gosto.

Leitura ouvida		
Elaboração de um recado		
Música para os pronomes e determinantes		
Banda desenhada (legenda)		
Completar a banda desenhada em grupo		
Continuação da leitura da obra <i>A Viúva e o papagaio</i> através de puzzles		
Reconto da história		
Leitura do livro <i>Diário de um Banana</i>		
Construção de um “Diário de Leitura”		
Vídeo dos diferentes tempos verbais		
Tempos verbais através dos poemas		
Laboratório gramatical		
Audição de diferentes relatos		
Esquema das funções sintáticas		
Trabalho de grupo		

1.1. Porque é que gostaste mais destas atividades?

---

---

---

1.2. De todas as que escolheste, selecciona duas de que mais tenhas gostado e explica porquê.

---

---

---

2. Consideras que aprendes melhor com estes materiais?

Sim

Não

2.1. Porquê?

---

---

---

3. Qual a tua opinião sobre a utilização destes materiais?

Pouco motivador

Motivador

Muito motivador

**Anexo VIII:** Inquérito por questionário realizado aos alunos de História e Geografia de Portugal.

**Grelha de atividades**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

1. Das atividades que se seguem assinala com um X sobre a carinha de acordo com o gosto.

Vídeo sobre os concelhos rurais e urbanos.		
Esquema sobre os concelhos.		
Vídeo sobre as cortes		
Jogo da glória		
Quiz		
Carta de foral		
Livro cultural		
Número mágico		
Banda desenhada		
Palavras cruzadas		
Esquema fomes, peste e guerra		
Vídeo sobre problema de sucessão		
A História através da história		
Música da Batalha de Aljubarrota		
Questões mistério		
Jogo das placas		

1.1. Porque é que gostaste mais destas atividades?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2. De todas as que escolheste, selecciona duas que mais tenhas gostado e explica porquê.

---

---

---

2. Consideras que aprendes melhor com estes materiais?

Sim

Não

2.1. Porquê?

---

---

---

3. Qual a tua opinião sobre a utilização destes materiais?

Pouco motivador

Motivador

Muito motivador

**Anexo IX:** Grelha de análise de conteúdo vertical das entrevistas aos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (P1)

**Entrevista ao Professor 1 (P1)**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Análise</b>
Representações sobre o lúdico	- Primeira impressão sobre o lúdico;	<b>P1</b> -Diversão, descoberta, animação;	A principal característica é diversão.
	- Transformação de recursos em lúdico;	<b>P1</b> – Podemos transformar qualquer recurso num recurso lúdico. Há vários materiais do nosso dia-a-dia que podem ser transformados.	Qualquer material do nosso quotidiano pode ser transformado num recurso lúdico.
	- Importância atribuída ao lúdico na prática profissional;	<b>P1</b> - Bem, o lúdico acaba por ser fundamental, por isso penso que atribuo bastante importância, fundamentalmente em conteúdos mais teóricos porque como sabemos torna-se mais maçador para as crianças.	O presente entrevistado considera que o lúdico é fundamental, principalmente em conteúdos mais teóricos, porque são considerados mais maçadores e menos atrativos.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem	- Impacto das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem;	<p><b>P1-</b> Sim, mais uma vez. Sem dúvida que é um bom facilitador da memorização.</p> <p>Uma vez que facilita a memorização, como já havia mencionado, e também porque possibilita a própria descoberta por parte dos alunos nos novos conteúdos e como sabemos as aprendizagens por descoberta são mais significativas.</p>	O lúdico é considerado um bom facilitador de memorização para as crianças, e ainda permite a aprendizagem por descoberta.
	- Concretização do processo de EA através dos recursos lúdicos;	<p><b>P1-</b> Bem, na sua plenitude penso que não. Como já havia mencionado, é sem dúvida uma mais-valia para a aprendizagem, pois facilita a mesma. Mas não sistematiza e isso também é importante.</p>	O lúdico não concretiza o processo de EA na sua plenitude, uma vez que não sistematiza os conteúdos.
Aplicação prática do lúdico	- Estratégias utilizadas;	<p><b>P1-</b> Recorro com maior regularidade a imagens, frases, palavras soltas, “<i>brainstorming</i>” com o objetivo de cativar a atenção dos alunos, de os trazer para a aula.</p>	As principais atividades lúdicas apontadas são as imagens, <i>brainstorming</i> .

<p>- Regularidade da aplicação das atividades lúdicas;</p>	<p><b>P1-</b> Bom... com que regularidade... acho que quase diariamente. Tento sempre descontraír um pouco no ensino dos novos conteúdos. Para não se tornar muito maçador.</p>	<p>Aplica regularmente atividades lúdicas com o intuito de facilitar as aprendizagens dos alunos.</p>
<p>- Participação das crianças nas atividades lúdicas;</p>	<p><b>P1-</b> Lá está. Tento captar atenção de todos os alunos através destas atividades mais descontraídas, e que eles gostam, mas também as uso com a finalidade deles descobrirem novos conceitos, porque fará mais sentido para o aluno se for ele a descobrir em vez de ser eu a dar o conteúdo. Contudo, há alguns conceitos em determinados conteúdos em que o professor tem, obrigatoriamente, de dizer, porque é quase impossível que o aluno o descubra.</p>	<p>A participação dos alunos nas atividades lúdicas é com a finalidade de descobrirem novos conceitos, porque serão mais significativos para os alunos.</p>
<p>- Atividades lúdicas já desenvolvidas;</p>	<p><b>P1-</b> Algumas atividades... por exemplo os jogos com cartões, para que associem as imagens às palavras, distribuo pela turma os cartões e vou questionando. Utilizo imensas vezes os dicionários ilustrados, as maquetes para explicar determinados conteúdos.</p>	<p>A atividade lúdica descrita diz respeito ao jogo, neste caso um jogo adaptado pela professora, contudo esta também afirma que utiliza diversas vezes os dicionários ilustrados e maquetes.</p>

Avaliação das atividades e materiais lúdicos na PES	- Adequação dos recursos aos conteúdos;	<b>P1-</b> Sim... sem dúvida foram adequados aos alunos. Aos conteúdos, e isso é muito importante.	Atividades lúdicas foram adequadas aos conteúdos.
	- Adequação dos recursos e atividades aos alunos;	<b>P1-</b> Sim, também estavam adequados aos alunos, atendendo à faixa etária, ritmo de trabalhos, os gostos.	Atividades adequadas aos alunos de acordo com o seu ritmo de trabalho, gostos e faixa etária.
	- Compatibilidade entre os recursos e as atividades e as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos.	<b>P1-</b> Sim, claro. A melhor aprendizagem baseia-se na própria descoberta, e é isso que o lúdico e atividades lúdicas proporcionam. Contudo, posteriormente tem de ser completada com algum estudo e sistematização, no caso dos conteúdos gramaticais e o trabalho da compreensão das ideias nos vários tipos de texto e obras lidas.	Valorização da aprendizagem por descoberta proporcionada pelo lúdico. Contudo, necessidade de sistematização dos conteúdos.

**Anexo X:** Grelha de análise de conteúdo vertical das entrevistas aos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (P2)

**Entrevista ao Professor 2 (P2)**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Análise</b>
Representações sobre o lúdico	- Primeira impressão sobre o lúdico;	Brincadeira;	Brincadeira é a primeira palavra que surge quando falamos em lúdico.
	- Transformação de recursos em lúdico;	Sem dúvida, basta ter criatividade, empenho, dedicação e gostar do que se faz;	Qualquer material pode ser transformado em lúdico, desde que haja criatividade, empenho e dedicação.
	- Importância atribuída ao lúdico na prática profissional;	Após o diagnóstico, depende das circunstâncias e do alvo, neste caso, dos alunos.	A importância atribuída depende essencialmente das circunstâncias e dos alunos.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem	- Impacto das atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem;	<b>P2-</b> São decisivos do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, mais uma vez também devem ser adaptados às circunstâncias e ao público-alvo.  Ajudam – nos a captar a atenção e interesse dos alunos e a motiva-los para as aprendizagens.	Os recursos lúdicos ajudam no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ajudam a captar atenção e interesse dos alunos pelas novas aprendizagens. Mas devem ser adaptados aos alunos
	- Concretização do processo de EA através dos recursos lúdicos;	<b>P2-</b> No conjunto e dependendo das circunstâncias podem ser decisivos, mais uma vez. É preciso conhecer a rapaziada e ir experimentando diferentes ideias, ver o que melhor resulta com cada turma.	Estes recursos podem ser decisivos no processo de ensino- aprendizagem, desde que se tenha certeza que resultam.
Aplicação prática do lúdico	- Estratégias utilizadas;	<b>P2-</b> Essencialmente os jogos. Muitos daqueles que são apresentados nos manuais.	Os jogos propostos pelo manual são os mais desenvolvidos pelo docente.

	- Regularidade da aplicação das atividades lúdicas;	<b>P2-</b> Com que regularidade? Bem... isso depende muito dos planos estipulados para cada aula.	A aplicação das atividades lúdicas (jogos) depende essencialmente dos planos de aulas estipulados.
	- Participação das crianças nas atividades lúdicas;	<b>P2-</b> A participação deles é inata. É inato nos alunos a apetência pelo lúdico. Reagem voluntariamente às atividades lúdicas.	Os alunos agem de livre vontade quando são apresentadas atividades lúdicas.
	- Atividades lúdicas já desenvolvidas;	<b>P2-</b> Os jogos propostos pelo manual, essencialmente.	Jogos.
Avaliação das atividades e materiais lúdicos na PES	- Adequação dos recursos aos conteúdos;	<b>P2-</b> Plenamente, plenamente.	Considera que os recursos e atividades lúdicas apresentadas estavam adequadas aos conteúdos.

	<p>- Adequação dos recursos e atividades aos alunos;</p>	<p><b>P2-</b> Plenamente, sem dúvida.</p>	<p>Considera que os recursos e atividades lúdicas apresentadas estavam adequadas aos conteúdos.</p>
	<p>- Compatibilidade entre os recursos e as atividades e as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos.</p>	<p><b>P2-</b> É complicado, porque cada aluno é um caso. No geral podemos dizer que sim, contudo há sempre alguns casos que são exceção à regra.</p>	<p>Confirma a existência de compatibilidade entre os recursos e materiais utilizados e as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos.</p>

**Anexo XI:** Grelha de análise de conteúdo vertical das entrevistas aos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (P3)

**Entrevista ao Professor 3 (P3)**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Excerto</b>	<b>Síntese</b>
Representações sobre o lúdico	- Primeira impressão sobre o lúdico;	<b>P3</b> - brincadeira.	Brincadeira é a primeira palavra que surge quando falamos em lúdico.
	- Transformação de recursos em lúdico;	<b>P3</b> - Sim. Desde que haja criatividade e empenho da parte de quem está a preparar as atividades penso que qualquer recurso pode ser transformado em lúdico.	Qualquer recurso pode ser transformado num recurso lúdico, desde que haja empenho e criatividade por parte do docente.

	- Importância atribuída ao lúdico na prática profissional;	<b>P3-</b> A base de tudo é o lúdico. É a brincar que os alunos melhor aprendem. Daí a importância da preparação dos materiais para as atividades. Os primeiros 15 minutos da aula são decisivos para captar a atenção dos alunos. E como é que conseguimos captar a sua atenção? Isso depende da nossa criatividade ao prepararmos os materiais ou mais bem conseguidos ou menos bem conseguidos. Também estamos um pouco dependentes do estado de espírito dos alunos.	Atribui bastante importância ao lúdico pois considera que os alunos aprendem melhor a “brincar”. Considera ainda a predisposição dos alunos como um fator de extrema importância.
O lúdico no processo de ensino-aprendizagem	- Impacto das atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem;	<b>P3-</b> São decisivos para o processo de ensino-aprendizagem porque a brincar também se aprende e aprendemos mais facilmente porque estamos claramente envolvidos, motivados. É muito mais fácil captar a atenção deles com recursos lúdicos.  É mais fácil para motivá-los. A motivação para as aprendizagens torna-se muito mais fácil utilizando recursos variados e estratégias igualmente motivadoras. E é isso que o lúdico nos proporciona.	São decisivos para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tem a função de motivar e captar a atenção dos alunos.

	- Concretização do processo de EA através dos recursos lúdicos;	<b>P3-</b> Não é, mas é uma boa ajuda para motivar os alunos para a aprendizagem como já havia mencionado. A criatividade, os materiais, a ordem e a disciplina na sala de aula e pronto, o encadeamento correto das matérias aliados permitem a plenitude do processo de ensino-aprendizagem.	Os recursos e atividade lúdicas não concretizam o processo de EA na sua plenitude. É necessário que haja coordenação entre o lúdico, a ordem, a disciplina e o encadeamento correto dos conteúdos.
Aplicação prática do lúdico	- Estratégias utilizadas;	<b>P3-</b> Hmm... utilizo frequentemente o PowerPoint, com boas animações, claro, e apelativos, vídeos também. Material manipulável, filmes e jogos.	Jogos, material manipulável, filmes e vídeos.
	- Regularidade da aplicação das atividades lúdicas;	<b>P3-</b> Pouca regularidade. Em anos menores no 1.º e 2.º ano com mais regularidade, 3º e 4º já não. Os programas começam a ser muito extensos e depois também tem de haver tempo para fazer a consolidação das matérias, muitas vezes diminuto. Ou seja, há muitos conteúdos para abordar e pouco tempo para os concretizar.	Aplicam as atividades e recursos lúdicos com pouca regularidade devido à extensão dos programas.

	- Participação das crianças nas atividades lúdicas;	<b>P3-</b> Os alunos adoram essas coisas, por isso aderem muito bem, mais motivados para as aprendizagens, sobretudo em grupo. Costumo promover em grupo bastantes atividades, em que o número de elementos por grupo são formados de acordo com os conteúdos a abordar. Contudo as atividades tem de estar bem preparadas porque é muito difícil trabalhar em grupo.	Adesão por parte dos alunos para as atividades de caráter lúdico é inata, porque os alunos adoram este tipo de atividades. Para além da participação individual dos alunos, também recorre aos grupos.
	- Atividades lúdicas já desenvolvidas;	<b>P3-</b> Jogos de dados em estudo do meio, em que elaboramos o próprio jogo. Os alunos devem acertar. Experiências também na área do estudo do meio. Os <i>quizes</i> também já utilizamos.	Descrição de um jogo realizado em estudo do meio.
Avaliação das atividades e materiais lúdicos na PES	- Adequação dos recursos aos conteúdos;	<b>P3-</b> Excelentes, sem dúvida nenhuma. Igual sim, mas superior não. Muito bem preparados, muito bem aplicadas, muito bem, delineadas, os materiais muito bem conseguidos, os alunos sempre motivados, aderiram muito bem e estavam sempre ansiosos pela chegada das estagiárias.	Atividades e materiais adequados aos conteúdos estipulados pela professora cooperante.

	<p>- Adequação dos recursos e atividades aos alunos;</p>	<p><b>P3-</b> Claro que sim. Surtiram efeito. Notou-se uma grande evolução dos alunos ao longo destes meses. Progrediram muito, ate vários Encarregados de Educação nos disseram nas reuniões que se notou um salto considerável nos alunos.</p>	<p>Atividades e materiais adequados aos alunos.</p>
	<p>- Compatibilidade entre os recursos e as atividades e as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos.</p>	<p><b>P3-</b> Claro. Mais a nível educativo. Foram sempre adaptadas às necessidades dos alunos. Estes tem personalidades diferentes, depois há que ajustar cada atividade consoante o aluno, pequenos ajustes que tem de ser feitos, sempre. No geral surtiram efeito, muito.</p>	<p>Compatibilidade entre os recursos e atividades propostas e as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos. Maior relevância no que concerne às necessidades educativas.</p>



**Anexo XII:** Grelha de análise de conteúdo horizontal das entrevistas aos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Excerto</b>	<b>Síntese</b>
Representações sobre o lúdico	- Primeira impressão sobre o lúdico;	<p><b>P1</b>-Diversão, descoberta, animação;</p> <p><b>P2</b> - brincadeira;</p> <p><b>P3</b> - brincadeira.</p>	Podemos concluir que para os professores entrevistados a primeira palavra que lhes ocorre quando falamos em lúdico é brincadeira, seguida de diversão, descoberta e animação.
	- Transformação de recursos em lúdico;	<p><b>P1</b> – Podemos transformar qualquer recurso num recurso lúdico. Há vários materiais do nosso dia-a-dia que podem ser transformados.</p> <p><b>P2</b>- Sem dúvida, basta ter criatividade, empenho, dedicação e gostar do que se faz;</p> <p><b>P3</b>- Sim. Desde que haja criatividade e empenho da parte de quem está a preparar as atividades penso que qualquer recurso pode ser transformado em lúdico.</p>	Para os inquiridos, qualquer material do nosso quotidiano, e do das crianças pode ser transformado num recurso lúdico, desde que haja criatividade, empenho e dedicação por parte de quem esta a idealizar as atividades, neste caso, do professor.

	<p>- Importância atribuída ao lúdico na prática profissional;</p>	<p><b>P1-</b> Bem, o lúdico acaba por ser fundamental, por isso penso que atribuo bastante importância, fundamentalmente em conteúdos mais teóricos porque como sabemos torna-se mais maçador para as crianças.</p> <p><b>P2-</b> Após o diagnóstico, depende das circunstâncias e do alvo, neste caso, dos alunos.</p> <p><b>P3-</b> A base de tudo é o lúdico. É a brincar que os alunos melhor aprendem. Daí a importância da preparação dos materiais para as atividades. Os primeiros 15 minutos da aula são decisivos para captar a atenção dos alunos. E como é que conseguimos captar a sua atenção? Isso depende da nossa criatividade ao prepararmos os materiais ou mais bem conseguidos ou menos bem conseguidos. Também estamos um pouco dependentes do estado de espírito dos alunos.</p>	<p>Dos três entrevistados, dois consideram que o lúdico é fundamental, principalmente em conteúdos mais teóricos, tanto no 1.º como no 2.º CEB. Afirmam ainda que, é através de recursos lúdicos que melhor conseguimos captar a atenção dos alunos para as novas aprendizagens e que ao divertirem-se os alunos aprendem melhor. Contudo estamos sempre dependentes dos alunos, ou seja, da sua predisposição e estado de espírito como referem dois professores.</p>
<p>O lúdico no processo de</p>	<p>- Impacto das atividades lúdicas no processo de</p>	<p><b>P1-</b> Sim, mais uma vez. Sem dúvida que é um bom facilitador da memorização.</p> <p>Uma vez que facilita a memorização, como já havia mencionado, e também porque possibilita a própria descoberta por</p>	<p>Todos os professores consideram que o lúdico é um bom facilitador da memorização, facilita a aprendizagem por descoberta,</p>

ensino- aprendizagem	ensino aprendizagem;	<p>parte dos alunos nos novos conteúdos e como sabemos as aprendizagens por descoberta são mais significativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>P2-</b> São decisivos do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, mais uma vez também devem ser adaptados às circunstâncias e ao público-alvo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudam – nos a captar a atenção e interesse dos alunos e a motivá-los para as aprendizagens.</li> </ul> </li> <li>• <b>P3-</b> São decisivos para o processo de ensino-aprendizagem porque a brincar também se aprende e aprendemos mais facilmente porque estamos claramente envolvidos, motivados. É muito mais fácil captar a atenção deles com recursos lúdicos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• É mais fácil para motivá-los. A motivação para as aprendizagens torna-se muito mais fácil utilizando recursos variados e estratégias igualmente motivadoras. E é isso que o lúdico nos proporciona.</li> </ul> </li> </ul>	<p>tornando as novas aprendizagens significativas, é um mediador no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, ajuda o professor a captar a atenção dos alunos e o seu interesse. Ao mesmo tempo atua como um agente de motivação ao incentivar aos alunos para as novas aprendizagens, sendo esta considerada umas das vantagens da prática do lúdico.</p>
	- Concretização do processo de EA através dos recursos lúdicos;	<p><b>P1-</b> Bem, na sua plenitude penso que não. Como já havia mencionado, é sem dúvida uma mais-valia para a aprendizagem, pois facilita a mesma. Mas não sistematiza e isso também é importante.</p>	<p>Os professores entrevistados consideram que os recursos lúdicos não concretizam o processo de ensino-aprendizagem na sua plenitude, pois consideram</p>

		<p><b>P2-</b> No conjunto e dependendo das circunstâncias podem ser decisivos, mais uma vez. É preciso conhecer a rapaziada e ir experimentando diferentes ideias, ver o que melhor resulta com cada turma.</p> <p><b>P3-</b> Não é, mas é uma boa ajuda para motivar os alunos para a aprendizagem como já havia mencionado. A criatividade, os materiais, a ordem e a disciplina na sala de aula e pronto, o encadeamento correto das matérias aliados permitem a plenitude do processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>que é fundamental que haja uma sistematização dos conteúdos após estes serem trabalhos com recursos lúdicos.</p>
<p>Aplicação prática do lúdico</p>	<p>- Estratégias utilizadas;</p>	<p><b>P1-</b> Recorro com maior regularidade a imagens, frases, palavras soltas, “<i>brainstorming</i>” com o objetivo de cativar a atenção dos alunos, de os trazer para a aula. (risos)</p> <p><b>P2-</b> Essencialmente os jogos. Muitos daqueles que são apresentados nos manuais.</p> <p><b>P3-</b> Hmmm... utilizo frequentemente o PowerPoint, com boas animações, claro, e apelativos, vídeos também. Material manipulável, filmes e jogos.</p>	<p>As atividades lúdicas apontadas pelos professores entrevistados são as imagens, <i>brainstorming</i>, vídeos, materiais manipuláveis e essencialmente os jogos.</p>

<p>- Regularidade da aplicação das atividades lúdicas;</p>	<p><b>P1-</b> Bom... com que regularidade... acho que quase diariamente. Tento sempre descontraír um pouco no ensino dos novos conteúdos. Para não se tornar muito maçador.</p> <p><b>P2-</b> Com que regularidade? Bem... isso depende muito dos planos estipulados para cada aula.</p> <p><b>P3-</b> Pouca regularidade. Em anos menores no 1.º e 2.º ano com mais regularidade, 3º e 4º já não. Os programas começam a ser muito extensos e depois também tem de haver tempo para fazer a consolidação das matérias, muitas vezes diminuto. Ou seja, há muitos conteúdos para abordar e pouco tempo para os concretizar.</p>	<p>Nesta questão houve alguma heterogeneidade nas respostas dos professores, podendo concluir que a aplicação das atividades lúdicas dependem essencialmente dos programas curriculares, dos planos das aulas e ainda do nível de ensino em que os professores lecionam.</p>
<p>- Participação das crianças nas atividades lúdicas;</p>	<p><b>P1-</b> Lá está. Tento captar atenção de todos os alunos através destas atividades mais descontraídas, e que eles gostam, mas também as uso com a finalidade deles descobrirem novos conceitos, porque fará mais sentido para o aluno se for ele a descobrir em vez de ser eu a dar o conteúdo. Contudo, há alguns conceitos em determinados conteúdos em que o professor tem, obrigatoriamente, de dizer, porque é quase impossível que o aluno o descubra.</p>	<p>Todos os inquiridos afirmam que os alunos reagem voluntariamente às propostas lúdicas, mas que as utilizam com o principal intuito de motivar e captar a atenção dos alunos e ainda promoverem a descoberta de novos conteúdos.</p> <p>Um dos professores afirma ainda que algumas vezes promove estas</p>

	<p><b>P2-</b> A participação deles é inata. É inato nos alunos a apetência pelo lúdico. Reagem voluntariamente às atividades lúdicas.</p> <p><b>P3-</b> Os alunos adoram essas coisas, por isso aderem muito bem, mais motivados para as aprendizagens, sobretudo em grupo. Costumo promover em grupo bastantes atividades, em que o número de elementos por grupo são formados de acordo com os conteúdos a abordar. Contudo as atividades tem de estar bem preparadas porque é muito difícil trabalhar em grupo.</p>	<p>atividades em grupo, mas alerta para a dificuldade do trabalho de grupo.</p>
<p>- Atividades lúdicas já desenvolvidas;</p>	<p><b>P1-</b> Algumas atividades... por exemplo os jogos com cartões, para que associem as imagens às palavras, distribuo pela turma os cartões e vou questionando. Utilizo imensas vezes os dicionários ilustrados, as maquetes para explicar determinados conteúdos.</p> <p><b>P2-</b> Os jogos propostos pelo manual, essencialmente.</p> <p><b>P3-</b> Jogos de dados em estudo do meio, em que elaboramos o próprio jogo. Os alunos devem acertar. Experiências também na área do estudo do meio. Os <i>quizzes</i> também já utilizamos.</p>	<p>A atividade lúdica que os professores mais sublinham são os jogos, desde os propostos nos manuais, aos previamente elaborados ou recomendados por editoras. Contudo apontam outras atividades, nomeadamente, dicionários ilustrados, maquetes, <i>quizzes</i>.</p>

<p>Avaliação das atividades e materiais lúdicos na PES</p>	<p>- Adequação dos recursos aos conteúdos;</p>	<p><b>P1-</b> Sim... sem dúvida foram adequados aos alunos. Aos conteúdos, e isso é muito importante.</p> <p><b>P2-</b> Plenamente, plenamente.</p> <p><b>P3-</b> Excelentes, sem dúvida nenhuma. Igual sim, mas superior não. Muito bem preparados, muito bem aplicadas, muito bem, delineadas, os materiais muito bem conseguidos, os alunos sempre motivados, aderiram muito bem e estavam sempre ansiosos pela chegada das estagiárias.</p>	<p>Mediante a avaliação das atividades lúdicas propostas nas diferentes unidades curriculares, podemos constatar que estas foram adequadas aos conteúdos propostos pelos professores cooperantes.</p>
	<p>- Adequação dos recursos e atividades aos alunos;</p>	<p><b>P1-</b> Sim, também estavam adequados aos alunos, atendendo à faixa etária, ritmo de trabalhos, os gostos.</p> <p><b>P2-</b> Plenamente, sem dúvida.</p> <p><b>P3-</b> Claro que sim. Surtiram efeito. Notou-se uma grande evolução dos alunos ao longo destes meses. Progrediram muito, ate vários Encarregados de Educação nos disseram nas reuniões que se notou um salto considerável nos alunos.</p>	<p>O mesmo acontece com a adequação dos recursos utilizados tendo em conta os alunos que compunham as diferentes turmas. Os professores cooperantes referiram que os mesmos estavam adequados à faixa etária a que se propunham, ao ritmo de trabalho e gostos.</p>

	<p>- Compatibilidade entre os recursos e as atividades e as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos.</p>	<p><b>P1-</b> Sim, claro. A melhor aprendizagem baseia-se na própria descoberta, e é isso que o lúdico e atividades lúdicas proporcionam. Contudo, posteriormente tem de ser completada com algum estudo e sistematização, no caso dos conteúdos gramaticais e o trabalho da compreensão das ideias nos vários tipos de texto e obras lidas.</p> <p><b>P2-</b> É complicado, porque cada aluno é um caso. No geral podemos dizer que sim, contudo há sempre alguns casos que são exceção à regra.</p> <p><b>P3-</b> Claro. Mais a nível educativo. Foram sempre adaptadas às necessidades dos alunos. Estes tem personalidades diferentes, depois há que ajustar cada atividade consoante o aluno, pequenos ajustes que tem de ser feitos, sempre. No geral surtiram efeito, muito.</p>	<p>Nesta questão, os entrevistados referiram-se mais especificamente ao nível cognitivo, apontando que houve compatibilidade entre os recursos utilizados e as necessidades cognitivas. Contudo, referiram também que há sempre a necessidade de sistematização dos conteúdos após as atividades, e que há ainda a necessidade de ajustar as atividades às especificidades de cada aluno.</p>
--	--	---	---

**Anexo XIII-** Grelhas de envolvimento da turma de Português em duas atividades de leitura

<b>REGISTO DO ENVOLVIMENTO DO GRUPO</b>	
<b>Data:</b> 20/03/2015 e 20/02/2015	<b>Turma:</b> 5.º E
<b>Observador:</b> Maria Sousa	<b>Atividade:</b> Leitura do excerto do livro <i>Diário de um Banana</i> e Leitura do texto do manual “Debalde e de balde”

Tempo	Presente	Não Envolvidos	% Envolvidos	Tempo	Presente	Não Envolvidos	% Envolvidos
8:46	20	0	100%	<b>Audição do texto</b>			
8:48	20	0	100%	8:45	20	0	100%
8:50	20	0	100%	8:47	20	1	95%
8:54	20	0	100%	8:49	20	2	90%
8:56	20	0	100%	<b>Leitura Silenciosa</b>			
8:58	20	0	100%	8:51	20	0	100%
9:00	20	0	100%	8:53	20	0	100%
9:02	20	0	100%	8:55	20	2	90%
9:04	20	0	100%	8:57	20	2	90%
9:06	20	0	100%	<b>Leitura em voz alta</b>			
9:08	20	0	100%	8:59	20	0	100%
9:10	20	0	100%	9:01	20	0	100%
9:12	20	0	100%	9:03	20	0	100%
9:14	20	0	100%	9:05	20	3	85%

**Análise:**

Foram propostos aos alunos dois textos: no dia 20 de março lemos um excerto do livro *O Diário de um Banana* (coluna da esquerda) e no dia 20 de fevereiro a leitura de um texto “Debalde e de balde” do manual (coluna da direita). Quando confrontados com a capa do livro, os alunos ficaram eufóricos e quiseram saber o conteúdo do mesmo, fizeram imensas questões, construímos um mapa concetual sobre o que os alunos iam referindo sobre o conteúdo do mesmo. Posto isto, começamos a leitura da obra, e os alunos mantiveram-se “colados” à apresentação que estava

a ser exibida no quadro, mantendo-se envolvidos e atentos à leitura dos colegas. Em contrapartida, para o texto do manual, tentamos explorar o trocadilho do título, mas depressa os alunos se cansaram. Colocamos o texto em áudio para os alunos ouvirem, mas também perderam o interesse no mesmo, sendo preciso chamar a atenção a alguns deles. O mesmo aconteceu aquando da leitura em silêncio (sugerida pela professora cooperante) e da leitura em voz alta, não se notando o mesmo entusiasmo na leitura comparativamente ao excerto lido do livro *O Diário de um Banana*.

**Anexo XIV:** Grelhas de envolvimento da turma de Português para a continuação da leitura *A Viúva e o Papagaio*

<b>REGISTO DO ENVOLVIMENTO DO GRUPO</b>							
<b>Data:</b> 13/03/2015				<b>Turma:</b> 5.º E			
<b>Observador:</b> Maria Sousa				<b>Atividade:</b> Continuação da leitura da obra <i>A Viúva e o Papagaio</i> através dos <i>puzzles</i>			
<b>Tempo</b>	<b>Presente</b>	<b>Não Envolvidos</b>	<b>% Envolvidos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Presente</b>	<b>Não Envolvidos</b>	<b>% Envolvidos</b>
8:43	20	0	100%	9:04	20	0	100%
8:44	20	1	95% a)	9:05	20	0	100%
8:45	20	1	95%	9:06	20	0	100%
8:46	20	1	95%	9:07	20	1	95% b)
8:47	20	0	100%	9:08	20	2	90%
8:48	20	0	100%	9:09	20	4	80%
8:49	20	0	100%	9:10	20	4	80%
8:50	20	0	100%	9:11	20	4	80%
8:51	20	0	100%	9:12	20	4	80%
8:52	20	0	100%	<b>Diálogo com os alunos sobre a próxima fase do trabalho</b>			
8:53	20	0	100%	9:21	20	0	100%
8:54	20	0	100%	9:24	20	0	100%
8:55	20	0	100%	9:28	20	0	100%
8:56	20	0	100%	9:32	20	0	100%
8:57	20	0	100%	9:36	20	0	100%
8:58	20	0	100%	9:40	20	0	100%
8:59	20	0	100%	9:44	20	0	100%
9:00	20	0	100%	9:48	20	0	100%
9:01	20	0	100%	9:52	20	0	100%
9:02	20	0	100%	9:56	20	0	100%
9:03	20	0	100%	10:00	20	0	100%

**Análise:**

Neste dia, procedemos à continuação da leitura da obra anteriormente referida. Para darmos continuidade à mesma, preparamos uma atividade que envolvia *puzzles* com figuras sobre a obra como descrevemos na EEA de Português apresentada no capítulo III. Perante a atividade, logo no início um dos alunos (já inserido no grupo de trabalho) não estava envolvido na atividade devido à escolha do grupo por parte da professora estagiária. Contudo, após um breve diálogo com o aluno, e este ter reparado no entusiasmo com que os colegas de grupo montavam o *puzzle*, acabou por se envolver na atividade (observar a) na grelha).

Na alínea b) que exibimos na grelha, constatamos que já há um elevado número de alunos não envolvidos na atividade. Tal facto deveu-se aos grupos irem terminam a tarefa.

Comparando esta grelha de envolvimento com a anterior, constatamos que os alunos estavam mais envolvidos nas atividades que foram consideradas lúdicas (por parte da professora estagiária) e menos motivados e envolvidos por aquelas que designamos “não lúdicas” como foi o caso da leitura do texto do manual “Debalde e de balde”.

Outro aspeto que ainda gostaríamos de ressaltar é o facto de, apesar da leitura do excerto da obra *O Diário de um Banana* não apresentar uma atividade lúdica, ou material deste tipo, a mesma mostrou-nos que os alunos estavam envolvidos e entusiasmados com a leitura, dado que contemplamos para a abordagem deste tópico (o diário) uma obra / texto adequado à sua faixa etária e aos seus gostos.

**Anexo XV:** Grelhas de envolvimento da turma de História e Geografia de Portugal

<b>REGISTO DO ENVOLVIMENTO DO GRUPO</b>	
<b>Data:</b> 11/05/2015	<b>Turma:</b> 5.º G
<b>Observador:</b> Maria Sousa	<b>Atividade:</b> Livro cultural – Crucigrama, cartão magico, vídeo e descobre as diferenças

Tempo	Presente	Não Envolvidos	%Envolvidos	Tempo	Presente	Não Envolvidos	%Envolvidos
15:44	18	0	100%	<b>Descobre as diferenças</b>			
15:45	18	0	100%	16:57	18	3	83%
15:46	18	0	100%	16:58	18	3	83%
15:47	18	0	100%	16:59	18	3	83%
15:48	18	0	100%				
Crucigrama							
16:11	18	1	95%				
16:12	18	1	95%				
16:13	18	0	100%				
16:14	18	0	100%				
16:15	18	0	100%				
16:16	18	0	100%				
16:17	18	0	100%				
Cartão Mágico							
16:31	18	0	100%				
16:32	18	2	89%				
Vídeo							
16:41	18	2	89%				
16:42	18	0	100%				
16:43	18	0					
<b>Análise:</b>							

Neste dia, para abordar os conteúdos programados levamos um livro cultural previamente elaborado pela professora estagiária. Este apelava ao conhecimento de aspectos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV (ver imagens abaixo apresentadas). Aquando da apresentação do livro os alunos ficaram eufóricos e curiosos. À medida que íamos conversando sobre os conteúdos, os alunos iam registando no livro e no fim de cada conteúdo tinham uma atividade para resolver, como por exemplo o crucigrama. Como podemos constatar pelos dados mencionados na grelha acima apresentada, quando as atividades de consolidação dos conteúdos eram mais teóricas, os alunos estavam menos envolvidos nas atividades, como por exemplo encontrar e registar as diferenças entre o estilo gótico e românico. Outro aspeto a salientar é que, apesar de não estarem identificados com o nome os alunos que não estava envolvidos, quando preenchíamos as grelhas, fazíamos questão de escrever o nome dos alunos, e perante isto, pudemos concluir que, em todas as atividades os alunos que não estavam envolvidos eram sempre os mesmos. Estes alunos coincidem com aqueles mais problemáticos, ou seja, com aqueles que constantemente faltavam às aulas, que tinham mau comportamento, que não respeitavam nem os colegas nem os professores e que não tinham qualquer interesse em aprender ou estar na sala de aula.

**Anexo XVI:** Grelhas de envolvimento da turma de História e Geografia de Portugal para a EEA descrita no capítulo III

<b>REGISTO DO ENVOLVIMENTO DO GRUPO</b>	
<b>Data:</b> 01/06/2015 e 08/06/2015	<b>Turma:</b> 5.º G
<b>Observador:</b> Maria Sousa	<b>Atividade:</b> Esquema, Palavras Cruzadas, História, e Jogo

Tempo	Presente	Não Envolvidos	%Envolvidos	Tempo	Presente	Não Envolvidos	%Envolvidos
<b>15:43</b>	13	2	85%	<b>Jogo (08-06-2015)</b>			
<b>15:44</b>	13	1	92%	<b>16:35</b>	16	1	94%
<b>15:45</b>	13	0	100%	<b>16:37</b>	16	1	94%
<b>Palavras Cruzadas</b>				<b>16:39</b>	16	1	94%
<b>16:15</b>	13	0	100%	<b>16:41</b>	16	2	88%
<b>16:16</b>	13	0	100%	<b>16:43</b>	16	2	88%
<b>História</b>				<b>16:45</b>	16	1	94%
<b>16:34</b>	13	0	100%	<b>16:47</b>	16	0	94%
<b>16:35</b>	13	2	85%	<b>16:49</b>	16	0	94%
<b>16:36</b>	13	2	85%	<b>16:51</b>	16	0	100%
<b>16:37</b>	13	2	85%	<b>16:53</b>	16	0	100%
<b>16:38</b>	13	3	77%	<b>16:55</b>	16	0	100%
<b>Música (08-06-2015)</b>							
<b>16:10</b>	16	2	88%				
<b>16:11</b>	16	2	88%				
<b>16:12</b>	16	2	88%				
<b>16:13</b>	16	1	94%				
<b>Análise:</b>							

Nas atividades que se seguem dizem respeito à EEA descrita no capítulo III relativamente à unidade de História e Geografia de Portugal. Relativamente às atividades, umas foram consideradas por nós como mais teóricas, como por exemplo o esquema, e outras mais ativas, como por exemplo o jogo. Contudo, é importante realçar que, apesar de não estarem identificados os alunos que não estavam envolvidos, quando preenchíamos as grelhas, fazíamos questão de escrever o nome dos alunos, e perante isto, pudemos concluir que, em todas as atividades os alunos que não estavam envolvidos eram sempre os mesmos. Estes alunos coincidem com aqueles mais problemáticos, ou seja, com aqueles que constantemente faltavam às aulas, que tinham mau comportamento, que não respeitavam nem os colegas nem os professores e que não tinham qualquer interesse em aprender ou estar na sala de aula. Outro caso particular destes alunos não envolvidos coincide com a aluna que foi transferida no final do ano letivo para aquela escola, e para aquela turma. Esta aluna apresentava uma grande dificuldade em se relacionar com os colegas, e com o corpo docente. Assim, na última atividade, o jogo, a aluna mostrou-se pouco recetiva ao mesmo porque este era para ser jogado a pares. Por fim, acabou por jogar com o professor, mostrando-se mais interessada.

Apesar de alguns dos alunos não alterarem o seu comportamento face a estas atividades, em outros casos tivemos resultados positivos. Alguns alunos da turma, sempre que as atividades eram mais dirigidas para o manual (leituras e interpretação de textos e imagens) mostravam-se alheados, conversadores e desinteressados. Contudo, ao longo das nossas intervenções, fomos percebendo quais as atividades que mais os cativavam e optamos por atividades desse cariz.