



## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Diana Patrícia da Silva Rolo**

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

Orientado por

**Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita**

Bragança  
Outubro, 2017





“O brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica. A magia do jogo percorre todas as idades com situações e significados diferentes” (Condessa, 2009, p.19).



*Dedico a concretização deste sonho à memória  
do meu querido pai, porque ele sempre acreditou em mim.*

*Saudades infinitas pai.*



## **Agradecimentos**

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

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por nos ter acolhido e dado a oportunidade de realizar duas das grandes etapas do nosso percurso académico, a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo de ensino básico, bem como a todos os docentes implicados na nossa formação inicial.

À Professora Elza Mesquita, a nossa orientadora e supervisora no âmbito do 1.º ciclo de ensino básico, pela paciência e pelo tempo que nos disponibilizou para a orientação do presente relatório. Obrigada pelo apoio, ajuda, orientação, amizade, carinho, bem como pela partilha de saberes que nos foram essenciais no decorrer da nossa ação educativa.

À Professora Angelina Sanches, a nossa supervisora no âmbito dos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar, pelo seu apoio e pelos conselhos gratificantes que contribuíram em muito para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Aos “amigos para sempre” Mariana Brás, Sara Querido, Márcia Oliveira e Ivão Morais pelo amor, pela amizade, pelo carinho, pelo companheirismo, pela paciência que sempre demonstraram e pelos momentos que nunca serão esquecidos. Obrigada Bragança por tornares os amigos a nossa família, pois a “família são as pessoas com quem nascemos, mas os amigos são a família que nós escolhemos”.

À Sara Moura, a nossa parceira de estágio, pelo companheirismo e espírito de partilha, prestados ao longo dos dias de trabalho decorridos nos diversos contextos.

À irmã de coração Joana Ferreira simplesmente por existir e pelos conselhos dados que foram fundamentais para ultrapassar as fases mais complicadas durante todo este percurso.

A toda a família, principalmente à nossa madrinha e primas Nair, Cátia e Mariana que sempre fizeram questão de estar presentes em todas as etapas académicas.

Por último, mas o mais importante, à nossa mãe, pelo carinho, amor, paciência, dedicação e sacrifício para a realização deste sonho, pois foi graças a ela que tudo foi possível. Obrigada por sempre desempenhares na perfeição o papel de mãe e pai. És a melhor mãe do mundo.

A todos/as o nosso muito OBRIGADA!



## Resumo

O presente relatório insere-se na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada [PES], integrada no 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo de ensino básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. O principal objetivo, vertido no presente relatório, foi refletir sobre a ação desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que se realizou em contexto de creche, num grupo heterogéneo constituído por 18 crianças de 2 anos de idade, em contexto de jardim de infância, num grupo vertical com 25 crianças de 3, 4, 5 e 6 anos de idade e, em contexto de 1.º ciclo de ensino básico [1.º CEB], numa turma de 3.º ano de escolaridade, com 16 crianças de 8 e 9 anos de idade. A nossa prática educativa baseou-se essencialmente no desenvolvimento integral da criança e tentamos sempre promover uma pedagogia que valorizasse a criança e a sua ação, tornando-a ativa no seu processo de ensino-aprendizagem. Tentamos sempre seguir uma pedagogia integradora, em que articulamos os saberes das diferentes áreas de conteúdo e disciplinares. O jogo, foi parte integrante da nossa ação pedagógica em que conseguimos relacioná-lo com a problemática que investigamos e responder à nossa questão-problema: *Que contributos sobressaem a partir da implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, fundamentadas no jogo e no jogar para o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais nas crianças no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º ciclo de ensino básico?* Posto isto, a investigação presente neste relatório tem como objeto de estudo o *Desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais a partir do jogo e do jogar*, sendo que os objetivos definidos para dar resposta à questão-problema foram: (i) *Proporcionar atividades que envolvam o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem;* (ii) *Compreender se as crianças constroem aprendizagens e desenvolvem competências sociais e comunicacionais através do jogo e do jogar;* e (iii) *Avaliar as crianças em momento de jogo.* A nossa pesquisa centra-se numa abordagem qualitativa, com recurso a alguns dados quantitativos, e utilizamos como principais técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante e naturalista, os registos fotográficos e registos áudios, notas de campo e grelhas de observação. Considerando os resultados obtidos, entre outros aspetos, pensamos poder concluir que o jogo é uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem, que permite o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais das crianças e auxilia-as no processo de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º ciclo de ensino básico; O jogo como estratégia de ensino-aprendizagem; Prática de Ensino Supervisionada; Competências sociais e comunicacionais.



## **Abstract**

This report is included in the Supervised Teaching Practice [PES] course, integrated in the 2nd year of the syllabus of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st cycle of ensino básico, School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança. The main objective of this report was to reflect on the action developed during the Supervised Teaching Practice (PES), which was carried out in a day-care setting, in a heterogeneous group consisting of 18 2-year-old children in a garden context of children, in a vertical group with 25 children of 3, 4, 5 and 6 years of age and, in the context of the 1st cycle of basic education [1 CEB], in a group of 3rd year of schooling, with 16 children 8 and 9 years old. Our educational practice was based essentially on the integral development of the child and we always try to promote a pedagogy that values the child and his action, making it active in its teaching-learning process. The game was an integral part of our pedagogical action in which we were able to relate it to the problematic we investigated and to answer our problem question: *What implications stand out from the implementation of teaching-learning strategies based on the game and playing for the development of social and communication skills in children in the context of pre-school education and the 1st cycle of basic education?* That said, the research presented in this report has the objective of studying the development of social and communication skills from the game and play, and the objectives defined to answer the problem question were: (i) *Provide activities involving the game as a teaching-learning strategy;* (ii) *Understand whether children build learning and develop social and communication skills through play and play;* and (iii) *Evaluate children at play time.* Our research focuses on a qualitative approach using some quantitative data and uses as main techniques and instruments of data collection participant and naturalistic observation, photographic records and audios, field notes and observation grids. Considering the results obtained, among other things, we think we can conclude that the game is an excellent teaching-learning strategy, which allows the development of social and communication skills of children and helps them in the learning process.

**Keywords:** Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; The game as a teaching-learning strategy; Supervised Teaching Practice; Social and communication skills.



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

1.º CEB – 1.º ciclo de ensino básico

APD – Aprendizagem Por Descoberta

CAF – Componente de Apoio às Famílias

EEA- Experiência de Ensino-Aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UNICEF - United Nations Children's Fund



## **Índice Geral**

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas.....	xi
Índice de quadros e figuras.....	xv

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
------------------------	----------

### **Capítulo I. Enquadramento teórico**

Nota introdutória.....	7
1. Conceito de jogo.....	7
2. Evolução histórica do jogo.....	9
3. Teorias sobre o jogo.....	12
3.1. Teoria de Piaget.....	12
3.2. Teoria de Vygotsky.....	14
4. O jogo como estratégia de ensino-aprendizagem.....	16
5. O papel do educador/professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem.....	18
6. O jogo no desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais na criança.....	21

### **Capítulo II. Contextualização da investigação e opções metodológicas**

Nota introdutória.....	27
1. Caracterização dos contextos da Prática do Ensino Supervisionada (PES).....	27
1.1. Rotinas/horário de funcionamento das instituições.....	31
1.2. Caracterização dos grupos de crianças.....	34
2. Fundamentação do tema, questão-problema e objetivos do estudo.....	37
3. Opções metodológicas do estudo.....	38
3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	39
3.1.1. Observação participante e naturalista.....	40
3.1.2. Notas de campo.....	41
3.1.3 Registos fotográficos.....	41

3.1.4. Registos áudio.....	42
3.1.5. Grelhas de observação das crianças em situação de jogo.....	42
<b>Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio</b>	
Nota introdutória .....	45
1. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem.....	46
1.1. Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida na creche.....	46
1.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no jardim de infância.....	51
1.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico...	65
<b>Considerações finais</b> .....	89
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	93
<b>Anexos</b> .....	101
Anexo I – Grelha de observação das crianças em situação de jogo.....	103
Anexo II – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade <i>Jogo das cores</i> em contexto de creche.....	105
Anexo III – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade <i>Jogo da glória</i> em contexto de jardim de infância.....	107
Anexo IV – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade <i>Jogo da amizade</i> em contexto de jardim de infância.....	109
Anexo V – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade <i>Jogo do supermercado</i> em contexto de 1.º CEB.....	111
Anexo VI – Símbolos pictográfico aplicado em contexto de 1.º ciclo do ensino básico no <i>Jogo das linguagens</i> .....	113
Anexo VII – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade <i>Jogo das linguagens</i> em contexto de 1.º CEB.....	117
Anexo VIII – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade <i>Jogo das unidades de medida de capacidade e comprimento</i> em contexto de 1.º CEB.....	119

## Índice de quadros e figuras

### Quadros

Quadro 1. Teorias sobre o jogo – sinopse.....	10
Quadro 2. Definição de competências: propostas teóricas.....	22
Quadro 3. Rotina da creche.....	32
Quadro 4. Horário de funcionamento do jardim de infância.....	32
Quadro 5. Rotina do jardim de infância.....	33
Quadro 6. Horário da turma do 3.º ano (1.º CEB).....	34

### Figuras

Figura 1. Trituração dos alimentos.....	48
Figura 2. Filtragem da trituração dos alimentos num coador.....	49
Figuras 3 e 4. Pintura do saco das castanhas com as tintas criadas através dos alimentos.....	49
Figura 5. Sacos sensoriais com a pasta do trituramento dos alimentos.....	50
Figura 6. Gráfico 1 referente à atividade em contexto de creche – <i>Jogo das cores</i> ....	50
Figura 7. “O Trenó Novo do Pai Natal” de Nuno Caravela.....	54
Figura 8. Descoberta do jogo.....	56
Figura 9. Início do jogo com os dois representantes de cada grupo.....	56
Figura 10. Decorrer do Jogo da glória.....	56
Figura 11. Contagem do número de pintas que iria corresponder ao número de casas a avançar.....	56
Figura 12. Jogo dramático acerca da história.....	57
Figura 13: Gráfico 2 referente à atividade em contexto de jardim de infância – <i>Jogo da glória</i> .....	58
Figura 14. “Gosto de ti” de Elen Lescoat e Bénédicte Carboneill.....	59
Figura 15. Passagem do novelo com a mensagem de carinho e com a expressividade do mesmo.....	62
Figura 16. Resultado final - "teia da amizade".....	62
Figura 17. Criança a retirar os seus cartões.....	63
Figura 18. Demonstração do afeto.....	63

Figura 19: Gráfico 3 referente à atividade em contexto de jardim de infância– <i>Jogo da amizade</i> .....	64
Figura 20. Resolução do problema com o auxílio do dinheiro.....	68
Figura 21. Solicitação do comprovativo de compra, expondo o contribuinte.....	69
Figura 22. Compra dos produtos.....	69
Figura 23. Gestão do dinheiro.....	69
Figura 24: Gráfico 4 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – <i>Jogo do supermercado</i> .....	70
Figura 25. “O segredo do Sol e da Lua” de Graça Breia e Manuela Micaelo.....	72
Figura 26. Elaboração de uma narrativa através de símbolos pictográficos.....	73
Figura 27. Exploração da maqueta do sistema solar.....	75
Figura 28. Comunicação através da linguagem gestual.....	76
Figura 29. Exploração da revista em Braille.....	77
Figura 30. Transcrição da carta para a escrita em Braille.....	77
Figura 31. Roda de medição de distâncias (odómetro) em metros.....	78
Figura 32. Manipulação do odómetro.....	78
Figura 33. Criação de figuras geométricas no geoplano.....	79
Figura 34: Gráfico 5 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – <i>Jogo das linguagens</i> .....	80
Figura 35. Ilustração dos jogos criados.....	82
Figura 36. Apresentação oral.....	82
Figuras 37 e 38. Jogo relativo à unidade de medida de capacidade - o litro.....	83
Figura 39. Jogo relativo à unidade de medida de comprimento - o metro.....	84
Figuras 40 e 41. Jogo relativo à unidade de medida de capacidade – o quilograma.....	84
Figura 42: Gráfico 6 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – <i>Jogo das unidades de medida de capacidade e comprimento</i> .....	86





## **Introdução**

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano, do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º ciclo de ensino básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Este assenta num objetivo principal, que se estabelece através da apresentação, análise e reflexão da ação pedagógica desenvolvida em contextos de creche, jardim de infância e 1.º ciclo de ensino básico (1.º CEB).

A PES efetivou-se em 3 instituições diferentes, situadas na cidade de Bragança. A primeira experiência de estágio, que se refere à creche, decorreu durante 6 semanas (de 3 de outubro a 9 de novembro de 2016, com um total de 90 horas), numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de 18 crianças de 2 anos de idade. A creche, segundo o que se expressa no *Diário da República, 1.ª série, n.º 167 de 31 de agosto de 2011*, constitui-se como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (p.4338). Neste contexto, a nossa PES, envolveu e permitiu o desenvolvimento de jogos sustentados em aspetos mais sensoriais, pois considera-se que é através do corpo, que a criança desenvolve e estimula os cinco sentidos, (o tato, a audição, o olfato, o paladar e a visão). A ação pedagógica desenvolvida em contexto de jardim de infância decorreu durante 9 semanas (de 21 de novembro de 2016 a 31 de janeiro de 2017, com um total de 135 horas), num estabelecimento público, com um grupo vertical de 25 crianças, com 3, 4, 5 e 6 anos de idade. De acordo com o Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997), a Educação Pré-escolar não deve apenas ser vista como “uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (p.17). A propósito salientamos também a *Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro*, a qual refere que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e deve favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.670). Neste contexto também desenvolvemos atividades que envolveram o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem. No âmbito do 1.º CEB, a PES realizou-se num período de 12 semanas (de 20 de fevereiro a 31 de maio de 2017, com um total de 190 horas), numa instituição que pertencia à rede de ensino público. A PES desenvolveu-se numa turma de 3.º ano de escolaridade, com um grupo de 16 crianças com 8 e 9 anos de idade. No que se refere

ao 1.º CEB, segundo a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o ensino básico “é universal, obrigatório e gratuito” e “visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (p.4). Portanto, podemos afirmar que a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º CEB são as primeiras e as mais importantes etapas do processo de aprendizagem das crianças, pois estas assumem um papel preponderante no processo de educação que contribui para o desenvolvimento de um percurso de vida, suportado assim por experiências e aprendizagens, que poderão vir a contribuir para o desenvolvimento integral enquanto seres humanos. Segundo o que se expressa nas *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (OCEPE) as crianças “têm o direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades [sejam] atendidos e valorizados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.12). Assim, segundo as palavras de Cardoso (2013), “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto e a varrer novos horizontes é a tarefa mais nobre com que se defrontam os educadores [e professores] do presente e do futuro” (p.21).

O educador/professor deve ser valorizado não apenas pelo seu conhecimento científico, mas também pela ação dinamizadora, atitude ativa e reflexiva com vista a crescer profissionalmente com o ensino (Mesquita, 2011). Como mediador de aprendizagens é essencial que este considere a criança como um ser ativo e construtor do seu próprio conhecimento, recorrendo assim a estratégias adequadas e materiais diversificados, atendendo às particularidades de cada criança. Portanto, o educador/professor deve ser capaz de orientar a criança, para que esta seja capaz de superar as aprendizagens, atingindo níveis de abstração mais elaborados relativamente ao seu nível de desenvolvimento nas diferentes áreas. Contudo, não menos importante, o educador/professor deve também proporcionar um ambiente estimulador, experiências ricas, diversificadas, socializadoras, ativas e críticas em espaços comuns, abertos à partilha e às interações com vista a promover também a harmonia psicológica e afetiva das crianças (Mesquita, 2011). Assim, segundo Sá-Chaves (1999), a formação de um educador/professor, passa por

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).

Enquanto futuras educadoras/professoras, ainda em formação, notamos que, cada vez mais, as crianças requerem métodos diferentes dos habituais, métodos esses que as

mantenham mais interessadas e entusiasmadas, que lhes proporcionem o gosto por aprender e que deem a possibilidade de tornar as suas aprendizagens mais significativas. Para isso coube-nos criar situações mais expressivas, dinâmicas e integradoras de forma a contribuirmos para que as crianças fossem mais ativas, logo mais participantes nas suas aprendizagens. O educador/professor tem então um papel importante na elaboração de estratégias, devendo estas captar a atenção da criança. Assim, no nosso entendimento sobre o assunto, importa repensar o jogo como uma estratégia educativa de ensino mais agradável e promotora do sucesso de ensino-aprendizagem da criança, pois de acordo com Serrão (2009), o jogo, “pode constituir um recurso para promover a articulação de conteúdos na prática pedagógica dos educadores [e professores], em diferentes estratégias, no desenvolvimento de aprendizagens das crianças” (p.1). Assim, dado consideramos que a utilização do jogo se podia constituir numa importante estratégia de ensino-aprendizagem, julgamos pertinente trabalhar o jogo, no presente relatório, como objeto de investigação das nossas práticas, para o qual definimos o seguinte tema: *Desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais a partir do jogo e do jogar*, sendo que este tema surgiu como uma necessidade de explorar e investigar o que vários autores referem acerca do jogo e da sua importância no desenvolvimento da criança, porque consideramos que através do jogo as aprendizagens se tornam mais sustentadas, permitindo ainda o desenvolvimento de um trabalho cooperativo entre pares/grupo.

Desta forma, seguindo uma prática educativa que tem por base o jogo e o jogar, foi pertinente o surgimento da seguinte questão-problema: *Que contributos sobressaem a partir da implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, fundamentadas no jogo e no jogar para o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais nas crianças no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º ciclo de ensino básico?* Para melhor trabalhar e responder a esta questão, considerou-se pertinente definir objetivos, a saber: (i) *Proporcionar atividades que envolvam o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem;* (ii) *Compreender se as crianças constroem aprendizagens e desenvolvem competências sociais e comunicacionais através do jogo e do jogar;* e (iii) *Avaliar as crianças em momento de jogo.*

Em termos de investigação situamo-nos mais numa abordagem qualitativa, uma vez que a recolha de dados se sustentou na observação participante e naturalista, recorrendo a registos fotográficos e registos áudios, notas de campo e grelhas de observação, embora nos tenhamos socorrido de uma abordagem quantitativa aquando da análise de dados. Para a análise dos dados das grelhas de observação recorreremos ainda a uma análise estatística que nos ajudou a complementar toda a informação. Relativamente à estrutura do presente

relatório, este divide-se em três capítulos. O primeiro refere-se ao enquadramento teórico, no qual começamos por fundamentar e contextualizar alguns pontos de reflexão, nomeadamente a evolução histórica do jogo, com algumas conceções teóricas que lhe estão subjacentes ao longo dos tempos, bem como a sua conceptualização. Para esclarecermos o valor que o jogo tem no desenvolvimento da criança, sustentamo-nos nas teorias de Piaget e Vygotsky. Posteriormente, falaremos sobre o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem no âmbito da creche, do jardim de infância e do 1.º ciclo de ensino básico (1.º CEB), visto que foi nestes contextos que realizaremos a ação educativa. Como complemento deste projeto iremos abordar também o papel do educador/professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem e sustentaremos ainda a nossa investigação sobre o papel do jogo no desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais na criança. No segundo capítulo apresentamos a caracterização dos contextos onde desenvolvemos a PES, possibilitando assim aos leitores uma perceção das instituições onde desenvolvemos a nossa ação educativa, bem como perceber as suas estruturas organizacionais e funcionais, os seus horários e rotinas, tanto das crianças como das instituições e, por fim, dar a conhecer um pouco as crianças com as quais trabalhamos, através da caracterização dos grupos, mas salvaguardando o seu anonimato. Ainda como ponto essencial neste capítulo fundamentamos a escolha do tema, a questão-problema e os objetivos do estudo, bem como as opções metodológicas referentes à nossa investigação. No terceiro capítulo expomos a descrição das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) que selecionamos para fazerem parte integrante do presente documento e, a par, vamos refletindo e procedendo à análise dos dados recolhidos. A apresentação das EEA, bem como a reflexão e análise, encontra-se repartida em três pontos distintos. No primeiro apresentamos uma das EEA aprendizagem realizada ao longo da ação pedagógica, no contexto de creche, intitulada como *Jogo das cores*. No segundo ponto surge a descrição e análise de duas atividades da EPE, nas quais também predominou o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem, e que intitulamos *Jogo da glória* e *Jogo da amizade*. Por último, relativamente ao de 1.º CEB, descrevemos e analisamos três EEA que designamos por *Jogo do supermercado*, *Jogo das linguagens* e *Jogo das unidades de medida de capacidade e comprimento*. As grelhas de observação, devidamente preenchidas e apresentadas em anexo, serviram-nos como complemento de análise em cada uma das experiências de ensino-aprendizagem, sendo que os dados analisados surgem, no *corpus* do relatório, expressos em gráficos, que nos permitiram perceber o envolvimento de cada criança, em situação de jogo.

Para além dos capítulos, no final do relatório damos corpo às considerações finais. Nestas tentamos dar resposta à questão-problema, aos objetivos alcançados, expondo ainda as dificuldades sentidas e os contributos da PES para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. O presente trabalho termina com as referências bibliográficas, cuja leitura serviu de suporte essencial para a realização fundamentada deste relatório, e os respetivos anexos.



## Capítulo I. Enquadramento teórico

### Nota introdutória

Neste capítulo iremos fundamentar alguns pontos que sustentam o tema em estudo no presente relatório. Assim, experimentamos explorar o(s) conceito(s) acerca do jogo bem como a sua evolução histórica, apresentando-se diferentes perspetivas. Para esclarecermos o valor que o jogo tem para com a criança, sustentaremos nas teorias de Piaget e Vygotsky, justificando a importância do jogo como estratégia de ensino-aprendizagem no âmbito da creche, do jardim de infância e do 1.º ciclo de ensino básico (1.º CEB), dado que foi nestes contextos que concretizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para além dos aspetos focados, também nos situaremos no papel do educador e do professor enquanto mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Salientaremos também alguns pressupostos sobre o jogo, nomeadamente se este pode (ou não) influenciar o desenvolvimento de competências (sociais e comunicacionais) na criança.

### 1. Conceito de jogo

A palavra *jogo* surgiu do latim *ludus*, que significa jogo e/ou escola, tendo sido substituída, mais tarde, pela palavra *jocus* que designa brincar e/ou simular (Ferreira, 2004). A palavra *jogo* foi usada sempre de maneira diferente, assumindo vários significados, dependendo de cada cultura. Corroborando da tese defendida por Huizinga (2007) a palavra e a noção de *jogo* foi-se construindo e tomando significado por cada civilização em particular, não tendo, assim, sido definida por nenhuma, numa perspetiva científica, mas sim, numa “perspetiva criadora” (p.57). Portanto para este autor, o jogo é

uma acção ou uma actividade voluntária, realizada segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, desprovida de um fim em si, acompanhada por um sentimento de alegria e tensão e por uma consciência de ser diferente do que se é na vida real (Huizinga, 2007, p.57).

Os grandes filósofos, antropólogos e etólogos que tentaram definir *jogo* numa perspetiva científica, concordaram em defini-lo como uma atividade que deve possuir uma ação e uma razão própria de ser e que esta deve então conter, em si mesmo, um objetivo implícito. Assim os *jogos* definem-se como atividades livres, divertidas, que proporcionam à criança momentos de alegria e abstração do real, bem como devem indicar uma ação. Neste sentido, Mauriras-Bousquet (1991), sustentando-se nos trabalhos de Eugen Fink, refere que “os jogos (...) constituem-se em ‘oásis de felicidade’ no deserto da chamada vida séria” (p.6). Assim, é muito

difícil encontrarmos, uma noção lógica de *jogo*, uma vez que a procura de uma definição mais científica poderia acabar por se limitar no seu próprio conceito, pois de acordo com Kishimoto (2005) “tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou de xadrez...” (p.13). Desta forma, o conceito de *jogo* está associado tanto ao objeto, que pode ser o brinquedo, como pode estar associado ao tipo de brincadeira, mas o que é mais importante é que este pode ser adaptado, bem como adequado tanto para crianças quanto para adultos, enquanto o brinquedo, é associado apenas à criança. Portanto importa referir que apesar de se falar em *jogo*, como uma atividade que engloba todas as idades, o *jogo* da criança difere do *jogo* do adulto. Segundo Teixeira (2010), esta distinção “não é uma simples recriação”, pois em situação de jogo “o adulto [afasta-se] da realidade, enquanto a criança, ao brincar/jogar, avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca” (p.57). Comprovamos, assim, como importante, termos salvaguardado um dos pontos a salientar neste relatório, nomeadamente que o jogo prepara a criança para a vida, tornando-a assim, num ser ativo, autónomo e criativo, capaz de enfrentar as várias dificuldades que possam surgir.

Mas para uma melhor interpretação do que mencionamos antes consideramos pertinente definir alguns conceitos, nomeadamente *brincadeira*, *brinquedo* e *jogo*, pois hoje em dia ainda são muito confundidos. Percebemos que apesar de estarem relacionados, cada um tem uma definição diferente. Segundo o que se expressa no Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1996) *brinquedo* é o “objeto feito para divertir as crianças” (p.214), isto é, em algumas brincadeiras assumidas pela criança existe um objeto (brinquedo) que a caracteriza, já a *brincadeira* define-se como um “ato ou efeito de brincar, divertimento” (p.214). Na *brincadeira*, o objeto já não é importante, pois tanto pode estar associada a brinquedos, como pode ser uma brincadeira sem qualquer tipo de objeto que a identifique, pois cada criança desenvolve a imaginação e cria um mundo imaginário. O *jogo*, segundo a definição explícita no Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1996), é a “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho”, (p.786), ou seja, o jogo caracteriza-se pela criação de regras, tornando-se logo numa atividade de caráter não livre, mas, apesar de conter regras, continua, de igual forma, a ser considerado uma atividade de caráter prazeroso. Testemunhando as definições do Dicionário da Língua Portuguesa, existe um autor que explicita muito resumidamente os conceitos anteriormente mencionados. Schwartz (2003) define que a “brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar” (p.12).

É de salientar que uma característica comum em todas as definições, é que o *jogo*, seja ele qual for, deve conter regras. Como comprova Rixon “um jogo consiste em brincar segundo determinadas regras” (cit. por Barbeiro, 1998, p.12). Mas, para além das regras, os jogos integram outro tipo de características que, segundo Barbeiro (1998) passam pela existência de:

- competição, que se caracteriza pela tentativa de ultrapassar o(os) parceiro(s), uma marca anterior própria ou alheia, a natureza ou o acaso;
- objectivos, uma vez que para que exista competição é necessário que se definam objectivos, de acordo com as regras do jogo, para que se procurem alcançar esses objectivos e se encontre o vencedor;
- empenhamento, que se caracteriza por um esforço no sentido de procurar atingir os objectivos do jogo e um bom resultado;
- um termo, pois o jogo geralmente tem definido nas suas regras um ponto que determina o fim do jogo, quer por se terem atingido os objectivos, quer por ter decorrido determinado período de tempo;
- autonomia, pelo facto do jogo possuir regras e se desenrolar num tempo e num espaço próprios e delimitados;
- ruptura, em virtude de não existir solução de continuidade entre dois jogos (pp.15-16).

Portanto, o *jogo* é uma atividade associada diretamente às crianças. No entanto, Huizinga (2007) e Barbeiro (1998) referem que o *jogo* é um fenómeno humano, quase tão importante como a própria humanidade. Assim se justifica a importância do *jogo* no desenvolvimento da criança como também no desenvolvimento do adulto.

## **2. Evolução histórica do jogo**

Para compreendermos melhor a evolução e o impacto que o jogo teve e tem na vida da criança, é necessário olharmos um pouco para a história da humanidade, pois só assim entenderemos os diferentes conceitos existentes acerca do jogo. No entanto, é importante referir que as mudanças, que existem em relação ao desenvolvimento do jogo e tudo o que nele envolve a criança, aconteceram de forma progressiva. Segundo Neto (2003) “o estudo do jogo apresenta-se como um fenómeno complexo e global. A sua fundamentação é dispersa devido à multiplicidade de abordagens, linhas de investigação diferenciadas, e de múltiplos pontos de vista teóricos” (p.6).

O jogo, como anteriormente referido, é um conceito polissémico, logo difícil de definir, sendo muitos os investigadores, de diversas áreas, especialmente da área da educação, que tentaram fazê-lo, considerando-o uma ferramenta importante para educar a criança (Kishimoto, 2005). A relação existente entre o jogo e a educação sempre foram objeto de estudo ao longo dos tempos, permitindo-nos, assim, compreender melhor os aspetos históricos dos jogos.

Voltando atrás no tempo, na Grécia Antiga, os jogos eram utilizados como mero divertimento, para qualquer classe social e englobava tanto o adulto como a criança, pois, segundo Almeida (2003), estes serviam como “meio para a geração mais jovem aprender com os mais velhos, valores e conhecimentos, bem como normas e padrões de vida social” (p.20). Situado ainda nesta época, Volpato (2002), sustentado em Aristóteles e Platão, apresenta a atividade lúdica como elemento importante no processo de educação da criança. Aristóteles (385-322 a.C.) defendeu que para “além de preparar a criança para a vida adulta, o jogo funciona como uma forma de ‘descanso do espírito’, em outras palavras, como algo oposto ao trabalho, como recreação” (cit. por Volpato, 2002, p.47) e Platão (427-347 a.C.), assegurou “o valor e a importância de se aprender brincando, sendo necessário estimular tal prática, para que ela se repercute na formação da personalidade, e por isso, deveria ser supervisionada pelos adultos como garantia de conservação das leis e das virtudes” (cit. por Volpato, 2002, p.47). Os egípcios, romanos e maias, consideravam os jogos úteis, servindo como transferência de conhecimentos e valores, ou seja, eram transmitidos de geração em geração, passando das gerações mais antigas para as gerações mais novas (Almeida, cit. por Alves, 2007).

Na era do cristianismo, os jogos foram vistos como profanos, o que levou a uma desvalorização, pois como refere Kishimoto naquela época “a educação era disciplinadora [...], na sala de aula exigia-se silêncio absoluto, o aluno era passivo e o professor autoritário, os pais temiam que os seus filhos não aprendessem e a escola pouco sabia sobre como a criança aprende” (cit. por Souza, 2014, p.10). Só no século XVI, isto de acordo com Baranita (2012), é que o jogo volta a ser valorizado pelos humanistas, tais como Rabelais, Rousseau, Fröebel, Dewey, Decroly, Piaget e Vygotsky que consideraram o jogo como estratégia pedagógica, desenvolvendo assim os jogos educativos através do jogo e do brinquedo. De acordo com Baranita (2012), cada um dos autores referidos tinha a sua teoria, que acabavam por ir ao encontro umas das outras. Sistematizamos estas teorias no quadro seguinte, sustentadas nesta mesma autora (2012, pp.35-36).

**Quadro 1.** Teorias sobre o jogo – sinopse

<b>Autores</b>	<b>Teorias</b>
Rabelais (1494 - 1553)	Defendeu a ideia que o ensino deveria passar pelo jogo, até um simples jogo de cartas poderia ser útil para o ensino da aritmética e geometria.
Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778)	Defendeu a tese de que aprender deveria ser uma conquista ativa, onde a criança aprende com prazer.

Pestalozzi (1746 – 1827)	Considerou a escola como uma sociedade na qual, através do jogo, se poderiam trabalhar conceitos como responsabilidade e normas de cooperação.
Fröebel (1782 – 1852)	Escreveu que a criança devia ser vista como criadora e a melhor forma para tal era usar os jogos. Defendeu que um bom educador é aquele que faz do jogo uma arte de ensinar.
Dewey (1859 – 1952)	Defendeu que a aprendizagem da criança só era possível num ambiente natural e que era nos jogos que a criança demonstrava ser mais espontânea. A criança devia aprender segundo os seus interesses e não a partir de coisas abstratas.
Decroly (1871 – 1932)	Criou materiais para a educação de crianças com deficiências com a finalidade de desenvolver a percepção, a motricidade e o raciocínio.
Vygotsky (1896 – 1934)	Considerou a brincadeira como resultado das influências sociais que a criança vai recebendo através do contacto com o meio envolvente.
Piaget (1896 – 1980)	Via os jogos como meio para o desenvolvimento intelectual. À medida que a criança cresce, os jogos tornam-se mais significativos e vão-se transformando em construções adaptadas.

Para além dos autores assinalados no quadro anterior, Costa (2015) refere que “foram vários os pedagogos que reconheceram as virtudes e renovaram o valor do jogo no desenvolvimento cognitivo e social do aluno, sobretudo nos primeiros estádios de desenvolvimento” (p.7). Deste modo, tal como o conceito de criança, ao longo dos tempos, sofreu alterações, tomando assim diferentes formas (por vezes foi valorizado e em outras ocasiões não), também os jogos tiveram o seu processo de desenvolvimento e importância. Mas podemos considerar que foi graças à evolução da visão sobre a criança que o jogo passou a ser valorizado na educação. Testemunham-se assim as palavras de Kishimoto (2005) quando defende que “a educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento” (p.31).

O jogo deve assim ser parte integrante de todo o progresso de desenvolvimento da criança, acompanhando-a em todos os ciclos de ensino, cabendo ao educador/professor, introduzi-lo nas suas práticas, como estratégia de ensino-aprendizagem, pois ajuda a criança no desenvolvimento social, físico, intelectual e afetivo e é também através do brincar e de atividade de carácter lúdico que a criança constrói o seu próprio conhecimento, tornando-se assim ativa, autónoma e mais integrada na sociedade.

### **3. Teorias sobre o jogo**

O jogo é uma atividade lúdica, mas também um mero divertimento, sendo desvalorizado por muitas pessoas, mas valorizado por outras, por se considerar ter um papel importante no desenvolvimento cognitivo e emocional, tanto nas crianças, como nos adultos.

Baseando-nos em algumas teorias desenvolvidas por alguns teóricos [Piaget, (1896-1980); Vygotsky (1896-1934); Dewey (1859 – 1952), entre outros], percebemos, o quão importante é o jogo na vida da criança, pois é através dele que desenvolve as suas habilidades e interage com o mundo que a rodeia, investigando e construindo o seu próprio eu.

Neste momento do enquadramento teórico, iremos proceder à descrição e ao desenvolvimento de algumas das teorias dos jogos nomeadamente as defendidas por Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). Através destas teorias apresentamos também alguns enfoques teóricos sobre a importância do jogo no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

#### **3.1. Teoria de Piaget**

Os estudos de Jean Piaget foram, e ainda são, bastante difundidos entre os apreciadores do jogo, pois este não se limitou apenas a estudar o jogo em si, mas interessou-se pelo facto de se tratar de uma atividade espontânea, que o permitiu observar a evolução da “capacidade semiótica” e do desenvolvimento moral e social da criança.

Para Piaget (1978), tanto a brincadeira como o jogo são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança contribuindo para o seu processo de aprendizagem. Portanto, ele refere que o lúdico é o berço obrigatório, constituindo-se como uma estratégia de ensino-aprendizagem de excelência nas escolas, sendo indispensável em atividades intelectuais da criança. De facto, concordando com as palavras de Piaget, o jogo consiste num meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que sempre que é possível transformar qualquer atividade em jogo, observa-se que estas se entusiasмам mais por essas ocupações, geralmente consideradas aborrecidas. Assim, os jogos não devem ser apenas vistos como uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas sim, como meios que contribuem e enriquecem o seu desenvolvimento intelectual. Piaget (1978) afirma que

o jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (p.160).

Também para Barbosa e Botelho (2008) a assimilação caracteriza-se “como o processo pelo qual a criança, quando se depara com determinados problemas do mundo externo, utiliza, para resolvê-los, estruturas mentais já existentes” (n.p.). Por sua vez, o outro processo complementar piagetiano, designado por acomodação refere-se ao processo pelo qual a criança passa quando se “depara com o problema e não consegue resolver com as estruturas existentes” e modifica-as (n.p.). Estes processos complementares verificam-se em atividades que envolvem o jogo e as atividades lúdicas, em que as crianças, ao jogarem, retêm novas informações e adaptam-nas às suas estruturas mentais.

Jean Piaget (1990) ao longo das suas investigações, e atendendo aos seus resultados, sempre referiu como importante o lúdico/jogo como contributo para o desenvolvimento da criança, sendo, por isso, uma estratégia indispensável à prática educativa. O jogo é assim a construção do conhecimento durante o período sensório-motor, pré-operatório e na fase das operações concretas (Kamii, 2003), pois é assim que Piaget classifica os jogos, em três classes, que se relacionam com as três fases do estágio de desenvolvimento cognitivo.

Baranita (2012), referindo-se à fase sensório-motora (desde o nascimento até aos dois anos), afirma que “a criança brinca sozinha e não utiliza as regras porque não tem noção delas” (p.37); a fase pré-operatória (dos dois aos seis/sete anos) é aquela que “a criança brinca e aos poucos o conceito de regra começa a aparecer nas suas brincadeiras” (p.38) e, por fim, a fase das operações concretas (dos sete aos onze anos) é aquela em que “a criança (...) já é um ser social e quando joga em grupo a existência de regras é fundamental” (p.38).

Piaget (1990) também classificou os jogos em três categorias diferentes, jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. No que se refere aos “jogos de exercício simples”, Piaget (1972) menciona que estes integram o início do jogo na criança e surgem ao longo de toda a infância sempre que esta adquire uma nova capacidade ou um novo saber. Assim sendo, este tipo de jogos acompanha a criança desde os primeiros meses até à vida adulta. Relativamente aos “jogos simbólicos”, estes surgem a partir dos dois anos, pois é na fase pré-operatória que a criança começa a produzir representações de um objeto ausente e onde a maioria dos jogos realizados pertence ao desenvolvimento sensório-motor e, por fim, em relação aos “jogos de regras”, considera que a utilização de regras traz vantagens para a

promoção das relações sociais e inter-individuais. As regras dos jogos são normalmente impostas pelo grupo e resultam da organização em cooperação nas atividades lúdicas.

Em suma, para Baranita (2012), sustentada em Piaget, “o jogo representa uma extrema importância no processo do desenvolvimento social, moral, intelectual e cognitivo” (p.40) da criança, e cada estágio de desenvolvimento cognitivo está ligado a uma tipologia do jogo. A criança quando joga assimila sempre a realidade, pois é a brincar que a criança mais aprende.

### **3.2. Teoria de Vygotsky**

Vygotsky (1989) na sua teoria, enaltece o jogo, tomando-o como um pilar importante e fundamental na aprendizagem da criança, pois considera que este contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral da criança, isto é para o seu desenvolvimento integral.

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

Para Aranha (2002), sustentando-se na teoria vygoskiana, a brincadeira e o jogo são atividades que se relacionam diretamente com a infância, nas quais a criança é capaz de recriar a realidade, usando sistemas simbólicos. Considera-se uma atividade social, integrada num contexto cultural.

De acordo com Baranita (2012) “o jogo aparece no mundo imaginário e contribui para o desenvolvimento do sujeito onde as interações sociais levam a uma aprendizagem” (p.40). A brincadeira e o jogo assumem um papel importante no desenvolvimento da criança, uma vez que transporta essas vivências para a realidade. Segundo Vygotsky, citado por Luiz et al. (2014), “quando a criança brinca (...) busca agir de modo muito próximo daquele que ela observou (...) do contexto real” (p.1).

O teórico em análise apresenta três características fundamentais acerca do jogo, tais como a imaginação, a imitação e as regras, ou seja, a criança através do jogo e através da sua imaginação criativa, consegue recriar situações por ela vivenciadas, transportando-as para o jogo, no qual é ela a criadora das suas próprias regras (Vygotsky, 1989). Sobre este assunto Baranita (2012) expõe que a criança, através do jogo/brincadeira, testa “valores,

hábitos, atitudes e situações para as quais na vida real não está preparada, dando-lhes significados imaginários” (p.41).

Vygostky (1989) defende que a situação de jogo só surge nas crianças por volta dos três anos de idade, pois considera que antes dos três anos, a criança ainda não consegue assimilar símbolos e representar o real através do seu imaginário. Corroborando as palavras do teórico, o jogo só aparece, numa determinada idade, na qual a criança é mais ativa e mais autônoma e, através do seu mundo ilusório e imaginário, constrói e cria as suas interações sociais. É através dessa ação que a criança se desenvolve na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Neste contexto, para Vygotsky (1989) existem três níveis de desenvolvimento na infância que são: o Nível de Desenvolvimento Real, o Nível de Desenvolvimento Potencial e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

No Nível de Desenvolvimento Real integram-se as atividades que a criança já consegue realizar sozinha sem ajuda de alguém. O Nível de Desenvolvimento Potencial abrange o que a criança realiza com ajuda, influenciado assim a sua ação, pela intervenção de outras pessoas. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre os dois níveis, ou seja, entre o Nível de Desenvolvimento Real (o que a criança realiza sozinha) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (o que a criança realiza com a ajuda de outras pessoas).

A ZDP é um nível que está em constante transformação, pois o que a criança hoje é capaz de fazer com a ajuda do adulto, amanhã conseguirá fazer sozinha, transformando-se este nível num Nível de Desenvolvimento Real, tido por Oliveira (1995) como o domínio psicológico em constante transformação. A ZDP refere-se, então, à maturação da criança nas suas funções, ou seja, são as ações que a criança hoje desempenha com a ajuda de alguém, mas que conseguirá fazer sozinha num momento posterior. Neste sentido, pensamos ser possível concluir que quando a criança joga utiliza os conhecimentos já adquiridos e constrói novos conhecimentos.

Vygotsky, quando desenvolveu o seu estudo sobre os jogos/brincadeiras, não pretendeu classificá-los, mas referir a importância que estes tinham na evolução do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A satisfação que a criança sente quando joga/brinca só tem resultado positivo quando esta consegue obter algo benéfico nas suas ações, caso contrário a criança desiste totalmente do jogo.

Em suma, as teorias de Piaget e de Vygotsky relativamente ao jogo, segundo Baranita (2012) confirmam-nos “que os jogos são atividades de extrema importância para o desenvolvimento infantil, seja social, moral e intelectual” e cooperam “para o aparecimento

da imaginação levando as crianças a imitar papéis, a interiorizar regras de condutas sociais explícitas nas brincadeiras e a socializar-se” (p.46).

#### **4. O jogo como estratégia de ensino-aprendizagem**

Neste ponto iremos falar sobre o valor do jogo no processo de ensino-aprendizagem da criança, e qual o seu impacto nesse processo, pois é importante deixar claro de que forma o jogo poderá ser uma estratégia importante se associada ao ensino de conteúdos curriculares.

Como já foi referido anteriormente, o jogo é um meio que potencializa o desenvolvimento da criança a todos os níveis. Através deste ela desenvolve as suas competências, quer a nível intelectual, quer motor, social e afetivo. Assim sendo, e visto que o jogo se considera um instrumento positivo para o desenvolvimento integral da criança, também poderá ser considerado como um veículo promotor de aprendizagens, pois estas estão estritamente ligadas a todos os domínios.

Antes de passarmos à explicação fundamentada, sobre a importância do jogo como estratégia de ensino-aprendizagem, consideramos importante definir o que se entende por *aprendizagem*, bem como por *estratégia*. Assim, começando por definir *aprendizagem* e, para tal, tomamos em linha de conta as palavras de Rocha (1999) ao considerar que “é a aquisição de novos comportamentos ou a mudança de comportamentos pré-existentes” (p.7), ou seja, a aprendizagem é considerada um processo interno que desenvolve cada indivíduo. A *aprendizagem* supõe que cada sujeito seja promotor do seu próprio conhecimento, construindo-o através da aquisição e/ou da modificação dos conhecimentos que, a nosso ver, e concordando com as palavras de Tavares e Alarcão (1992) tem como objetivo “ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) servindo-se para esse efeito, das suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas” (pp.89-90). Na mesma linha de pensamento, Sá (1995), refere que “a aprendizagem está sempre associada a um contexto, mas é essencialmente um processo pessoal e de construção e compreensão” (p.7).

A palavra *estratégia* define-se como um conjunto dos meios para atingir um determinado fim. Consideramos que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores são todas meios e formas mais apropriadas para conseguir um ensino-aprendizagem de excelência e de qualidade. Segundo Berbaum, citado por Altet (1997), “o papel do professor é fazer aprender melhor, através da organização de um ensino que respeite as fases e a lógica da aprendizagem, para ajudar os alunos a tomar consciência daquilo que supõe aprender”

(p.57). É a escola a grande responsável na formação e desenvolvimento da criança, por isso tem de estar sempre em constante mudança, acompanhando a evolução do mundo atual, para uma melhor promoção de EEA, capazes de motivar o interesse bem como a atenção da criança. Ainda neste contexto, Pato (1995) afirma que

a sociedade (...) exige, cada vez mais, a capacidade de resposta a situações novas; o desenvolvimento do raciocínio, de competências de comunicação (...) e da capacidade de resolução de problemas são imperativos a que o ensino terá que se adaptar. [Portanto], há que ir abandonando metodologias predominantemente apoiadas no trabalho individual (p.10).

Uma estratégia que deve ser utilizada em contexto educativo é o jogo/brincadeira, pois considera-se um facilitador no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois através deste, a criança desenvolve uma série de competências, permitindo também uma aquisição e assimilação de conceitos/conteúdos programáticos. Assim, de acordo com Neto (2001) “o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem”, pois “a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas” (p.38).

Dos contextos educativos, nos quais nos inserimos, na nossa PES, verificamos que é na creche e no jardim de infância que se dá grande relevância ao jogo, tornando-o assim uma estratégia importante. Segundo Serrão (2009) é nestes contextos que as crianças passam a maior parte do tempo na instituição, sendo-lhes possível jogar “em pares ou em grupo” partilhando, deste modo, “fantasias, experiências e aprendem a solucionar conflitos” (p.30). Desta forma, parece-nos ser possível constatar (considerando também a descrição que fizemos dos espaços das instituições) que as salas de atividades tinham áreas de trabalho, nas quais os jogos eram explorados, contribuindo assim para “a aquisição de valores morais, tais como, a cooperação, a partilha e o respeito pelo outro” (Serrão, 2009, p.30)).

No contexto de 1.º ciclo de ensino básico, a estrutura da sala já não era igual, devido à inexistência de áreas de trabalho. Também nos foi possível observar que eram exploradas poucas estratégias, nas quais o jogo fosse uma prioridade. Contudo, apesar de não haver momentos destinados ao jogo, a professora cooperante, abordava os conteúdos de maneira lúdica, através de apresentações ou até mesmo através da visualização de filmes animados para uma melhor compreensão dos conteúdos. Observamos que, ao promovermos os jogos, como estratégia de ensino-aprendizagem de conteúdos, a atenção e o entusiasmo das crianças era diferente. Como afirma Liublinskaia (1973) “através do jogo, o educador integra a

criança na colectividade, amplia e precisa os seus conhecimentos e forma as mais valiosas qualidades morais e volitivas do indivíduo que cresce” (p.25). Na mesma linha de pensamento Wassermann (1994) menciona que “o jogo permite às crianças estudar o conceito através de uma observação activa e investigadora”, e que o jogo é normalmente “levado a cabo em grupos de aprendizagem, em que os alunos cooperam uns com os outros e contribuem substancialmente para as investigações e os esforços criativos de cada um” (p.39). Acrescenta ainda que, através do jogo, as crianças também se envolvem ativamente, permitindo-lhes “testar e experimentar, manipular variáveis, reunir dados em múltiplos contextos diferentes, e interpretar dados para desenvolver o entendimento dos conceitos” (Wassermann, 1994, p.117).

Segundo Chateau (1987) “o uso (...) dos jogos educativos se justifica então pela necessidade em que se encontra a criança de aprender logo o que é uma tarefa”, pois através do jogo “a criança toma contacto com as outras, se habitua a considerar o ponto de vista de outrem”, e sai do seu “egocentrismo original” (p.126). De acordo com Pereira (2013) “o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando de um conjunto de ações lúdicas para a aquisição de informações” (p.22).

O jogo favorece, assim, a aprendizagem das crianças bem como proporciona a interação e a relação entre elas. Tal como refere Serrão (2009), o jogo pode criar situações, onde as crianças “aceitam as diferenças uns dos outros, respeitam as outras crianças e os seus espaços, se tornam mais solidárias (...), possam aprender a trabalhar e a partilhar no grupo, adquirir e aprender os valores importantes para o seu crescimento como cidadãos” (p.30).

Para concluir a reflexão a que nos propusemos neste ponto, tomamos como referência ainda as palavras de Leite e Rodrigues (2001), por considerarem que “no contexto escolar, o recurso ao jogo constitui uma prática relativamente consensual (...), seja pelas suas vantagens focalizadas no treino ou na estimulação ou na facilitação de aprendizagens, seja na socialização ou no mero prazer” (p.30). O recurso ao jogo é uma estratégia eficaz, pois desenvolve e facilita as aprendizagens que as crianças conseguem realizar, motivando-as, proporcionando-lhes momentos de partilha e de cooperação. Em situação de jogo as crianças mantêm o interesse e o jogar condu-las à apreensão, à compreensão e à construção de vários saberes.

## **5. O papel do educador/professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem**

O educador/professor tem um papel preponderante no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, pois compete-lhe proporcionar, um ambiente estimulador,

repleto de experiências enriquecedoras e motivadoras a fim de lhe possibilitar o desenvolvimento das suas capacidades e melhorar a sua autoestima.

A palavra mediador, segundo Guimarães e Lopes (2012), “é a atitude e o comportamento do docente que se coloca como um facilitador, estimulador ou motivador da aprendizagem” (p.51). Considerando que o educador e o professor do 1.º ciclo de ensino básico tem cada um o seu papel, importou-nos refletir sobre esses papéis, atendendo ao que nos diz a legislação sobre o assunto. Começamos pelo educador de infância (Educação Pré-Escolar). Qualquer instituição exige aos seus profissionais, segundo Serrão (2009), “a elaboração de um currículo ajustado às necessidades do meio e às orientações gerais definidas por Lei” (p.32). No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto podemos ler que “a orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância” (p.1). No mesmo Decreto-Lei, no anexo n.º 1, ponto II, é-nos dito que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.3). É importante referir que as planificações que o educador realiza devem de ir ao encontro dos documentos oficiais (OCEPE) e dos interesses e dificuldades de cada criança integrada no grupo.

Além do acima referido, o educador deve garantir, segundo Serrão (2009), a “supervisão pedagógica, o acompanhamento e a avaliação da execução das actividades, enquanto as crianças jogam” (p.34). Essa avaliação e acompanhamento das crianças em situação de jogo, de acordo com Laevers (2004), deve ocorrer através de uma grelha, que contém uma escala de 1 a 4, que varia de acordo com o nível de envolvimento e desenvolvimento da criança.

No que se refere ao professor do 1.º ciclo de ensino básico, segundo o que se expressa no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, deve desenvolver o respetivo “currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p.7). Ainda no mesmo artigo no anexo n.º 2, ponto II, o professor do 1.º ciclo de ensino básico, deve também desenvolver, “aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem”, utilizando “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem

escolar”, promovendo ainda a “integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (p.7).

Percebemos que qualquer profissional da educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, independentemente de ser educador ou professor.

O ato de ensinar, anteriormente, na época dos nossos pais e avós, era visto como um simples ato de transmissão de conhecimento, no qual a criança era um sujeito passivo no seu processo de aprendizagem, limitando-se apenas a ouvir e a debitar matéria. Mas, hoje em dia, devido às formas inovadoras de ensino que vão surgindo (por exemplo as tão faladas salas de aulas do futuro, com alguns projetos em funcionamento), o conceito de ensino-aprendizagem, ganhou outro sentido, passando a criança a ter um papel mais ativo na sua aprendizagem, considerando que esta é a construtura de todo esse processo. Um dos exemplos de evolução das estratégias de ensino-aprendizagem, foi a utilização dos jogos no ensino, que também impulsionou mudanças na postura do professor, no qual o seu papel passou de transmissor de conhecimento para observador, para mediador e facilitador de aprendizagens. Considera-se que é através do brincar, do jogar e do lúdico que as crianças adquirem novos conhecimentos, pois de acordo com Guimarães e Lopes (2012)

muitas vezes, as crianças conseguem fazer algo ou resolver um problema numa situação de jogo e não conseguem fazê-lo em situações da realidade ou aprendizagem formal, sendo esse um dos momentos de principal atuação do professor, orientando e abrindo caminhos para que a criança se desenvolva e ande sozinha, pois, por meio de auxílio do mediador, ela conseguirá, a cada momento, fazer novas descobertas que se tornarão significativas [na] sua vida (pp.55-56).

Assim a função do educador/professor, enquanto mediador e facilitador de aprendizagens, já não é apenas a de transmitir conhecimentos, mas a de proporcionar às crianças, descobertas e situações que instiguem à investigação. A criança passou a ser um ser ativo, que investiga, interroga e questiona, e o educador/professor a um intermediário entre a criança e o saber e entre o saber e a criança. De facto, o nosso objetivo é justificar que o jogo é uma estratégia enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem e, testemunhando as palavras de Neto (2003), consideramos que “os professores deveriam obter uma formação inicial, contínua e pós-graduada mais consistente e adequada sobre os fundamentos pedagógicos e científicos do jogo no desenvolvimento da criança” (p.167).

Reconhecemos também pertinente que, tanto o educador como o professor, devem, sempre que possível, interagir com as crianças em situações de jogo, não apenas para as avaliar, mas também para criar um clima agradável, tentando, assim, perceber, quais as suas preferências para mais tarde proporcionar aprendizagens de acordo com as suas

necessidades, bem como com os seus gostos. Para que os jogos e as brincadeiras sejam profícuos, no processo de ensino-aprendizagem é necessário, planificá-los. A planificação deve ser bem estruturada, contendo objetivos e metas, pois sem isso, o jogo não passa de uma mera brincadeira sem fundamento e intencionalidade.

Tanto o educador como o professor obtêm melhores resultados, quando a criança brinca/joga, isto pelo facto da criança não conseguir separar o emocional, o motor, o social e o cognitivo, por que todas as capacidades estão envolvidas.

Como refere Santos (2010),

a esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder; alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor (p.109).

Moreira e Oliveira (2004) referem o jogo como “uma atividade reconhecida pelo seu potencial formativo e educativo” (p.84), sendo atualmente consensual que é através deste que o educador/professor pode obter “informações sobre o comportamento social e individual das crianças, sobre as suas ideias, interesses e valores” e, ainda, pelo simples facto de se considerar que os jogos desenvolvem “aprendizagens específicas”. Por tal, devemos ser conscientes de que, ao incluirmos o jogo nas nossas práticas, precisamos de “definir claramente os objectivos” que se pretendem alcançar, facto este que implica uma “análise prévia do jogo” (p.85). Desta forma, o jogo é um meio imprescindível para atingir um fim necessário, ou seja, é uma estratégia enriquecedora para ser associada ao desenvolvimento do currículo escolar.

Em síntese, o educador/professor, enquanto mediador e facilitador de aprendizagens, bem como organizador do seu próprio currículo, deve eleger jogos promotores de aprendizagens significativas, ativas e socializadoras. Devem proporcionar às crianças situações de jogo, num ambiente agradável e com acesso a materiais pedagógicos adequados, que desencadeiem experiências enriquecedoras, para que se tornem agentes ativos em todo o seu processo de aprendizagem.

## **6. O jogo no desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais na criança**

A United Nations Children's Fund (UNICEF), na Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), refere-se ao desenvolvimento da criança, como holístico, isto é, cabe aos educadores/professores proporcionar às crianças, atividades diversificadas das diferentes áreas.

Uma estratégia essencial para o desenvolvimento das crianças é o jogo, pois este, faz parte da sua vida, quer em casa quer na escola, transformando-as em seres mais autónomos,

capazes de pensar por si mesmos. Sá (1995) defende que “o jogo também deve ser considerado um meio”, pois através dele “a criança utiliza-o para construir o seu próprio conhecimento” (p.4). Assim, investigamos como o jogo é fundamental na vida da criança, sendo deste modo reconhecido pelas Nações Unidas como um direito particular, como podemos comprovar no Artigo 31º no Ponto 1 “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1990, p.22).

Sentimos também a necessidade de definirmos *desenvolvimento*. Segundo Vayer e Romein (1988),

o termo desenvolvimento tem uma significação geral de crescimento, progresso, de desabrochamento. Aplicado à evolução da criança, significa que, quando a observamos no tempo constatamos um crescimento de estruturas somáticas, um aumento das possibilidades pessoais de agir sobre o ambiente, e por conseguinte, progressos nas capacidades de compreender e de se fazer compreender (p.15).

O *desenvolvimento* implica, principalmente na criança, uma série de aprendizagens que serão essenciais para a sua formação, mais tarde, como adulto. É também através do desenvolvimento gradual da criança que esta adquire competências, tais como as que pretendemos abordar neste item (competências sociais e comunicacionais).

Segundo Mesquita (2013) não existe apenas uma definição concreta de competências, sendo que a autora, apresenta um quadro síntese com algumas definições baseada em vários autores, seguindo os parâmetros de Jonnaert (2002),

#### **Quadro 2.** Definição de competências: propostas teóricas

Uma competência	Faz referência a um conjunto de elementos	Que sujeito pode mobilizar	Para tratar uma situação	Com sucesso
D’Hainaut 1988	Os saberes, os saberes fazer e os saberes ser	(sem precisão)	Tratamento de situações	«exercer convenientemente um papel, uma função ou uma atividade»
Jonnaert, Lauwaers e Peltier 1990	As capacidades	Estas capacidades são para <i>selecionar e para coordenar</i>	A representação da situação pelo sujeito	«responder mais ou menos pertinentemente à solicitação da representação da situação»
Meirieu 1991	Um saber identificado	Este saber identificado é para <i>colocar em jogo</i>	Uma determinada situação	«uma combinação apropriada de capacidades»
Gillet 1991	Um sistema de conhecimentos conceptuais e processuais	Estes conhecimentos são <i>organizados em esquemas operatórios</i>	Identificação de uma tarefa problema e sua resolução	«uma ação eficaz»

Raynal e Rieunier 1997	Os comportamentos	Estes comportamentos são <i>potenciais</i>	Uma atividade complexa	«exercer eficazmente uma atividade»
Perrenoud 1997	Os recursos	Estes recursos são <i>mobilizáveis</i>	Um tipo de situação definida	«agir eficazmente»
Pallascio 2000	As disposições de natureza cognitiva, afetiva, reflexiva e contextual	A mobilização exprime-se através do conceito de <i>disposição</i>	As situações problema	«uma ação responsável, ou seja, concebida, gerada e aplicada em todo o conhecimento de causa.»

Sendo o relacionamento interpessoal a base da vida em sociedade são necessárias competências para que se possam estabelecer interações sociais satisfatórias. Assim, relativamente às competências sociais, segundo Katz e McClellan (1996), e também de acordo com Botelho (2012), podem ser referidas como: a “capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (p.13) e como “atributos pessoais que facilitam a interação social e permitem ao indivíduo ser capaz de desenvolver condições para responder de forma adequada e ajustada aos estímulos e desafios que a vida lhe coloca” (p.29).

As competências sociais são, portanto, caracterizadas por algumas das suas dimensões, sendo elas, segundo Pinheiro (2010), “expressão de sentimentos, expressão de opiniões e defesa dos seus direitos” (p.12). Vale (2009) refere que as competências sociais também podem incluir “a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspetiva, a cooperação e a resolução de conflitos” (p.131).

Neste enquadramento, entendemos que as competências sociais podem ser consideradas comportamentos que permitem responder de forma socialmente adequada em diversas situações. Salientamos ainda que o desenvolvimento de competências sociais está interligado ao desenvolvimento de competências comunicacionais, pois é através da interação que tais competências se desenvolvem.

Como também se comprova nas OCEPE é na “dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.11).

A *comunicação* é uma competência essencial da natureza humana, usada numa variedade de contextos, como por exemplo, para manter os contactos sociais, para dar e receber informação, para partilhar pensamentos e sentimentos, para partilhar motivações, objetivos, necessidades e expectativas. O termo *comunicação*, considerando as palavras de

Sim-Sim (1998), pode ser compreendido como um procedimento ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a decodificação de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes. As crianças, desde o nascimento, começam a adquirir importantes bases comunicativas, através das interações que estabelecem com os outros e em função das experiências diversificadas que vão vivenciando durante a exploração do meio ambiente. Segundo Bruner (1980), uma das primeiras regras a ter em conta, para a construção de competências a nível da comunicação é que esta seja “comum”, e participada por dois interlocutores. A segunda é que, um dos interlocutores detenha o saber para que conduza o outro interlocutor a compreender o que tem em mente. Uma das maneiras de observar esta regra é, por exemplo o educador/professor fingir não compreender os sinais emitidos pela criança obrigando-a a uma clarificação.

A comunicação engloba dois tipos que a caracteriza, a comunicação verbal (auditiva-oral e visuo-gráfica/leitura-escrita) e/ou a comunicação não verbal (gestual, mímica facial, postura do corpo, símbolos, sinais, desenho, etc.). Segundo Rebelo e Vital (2006) a expressão facial também se integra como uma forma de comunicação, pois é principalmente através dela que a criança consegue transmitir informação relacionada com emoções e sentimentos, nomeadamente alegria, tristeza, expectativa, excitação, medo, dor, etc.

A competência comunicacional é assim comunicativa, sendo uma competência de grande importância para a aquisição da linguagem, e implica que o emissor tenha uma meta proposta para atingir e que exista uma consciência do efeito que o sinal comunicativo pode provocar no seu interlocutor. Esta competência está ligada ao desenvolvimento cognitivo, motor e social.

A importância do jogo e as suas características fazem com que este seja uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade da criança. Segundo Neto (2003) o jogo é visto numa perspectiva do desenvolvimento da criança, sendo que pode ser considerado como uma área exclusiva de abordagem. O autor refere ainda que o “jogo é uma das formas mais comuns de comportamento da infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (p.5).

A relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem, referidas por várias correntes da psicologia e da sociologia, consideram que o ser humano se desenvolve através de um processo de interação social, pois de acordo com as palavras de Portugal (2008) é na infância que se criam bases de desenvolvimento a níveis físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos e comunicacionais. Também de acordo com Rubin, Fein

e Vandenberg, citados por Duarte (2009), “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, [a] capacidade verbal, [a] produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais [e a] capacidade de processar informação” (p.23), ou seja, quando observarmos os comportamentos da criança em situações de jogo, percebe-se que esta desenvolve a capacidade verbal, pois questiona, resolve problemas, interage com os outros, respeita o outro, entre outros aspetos. Portanto, segundo Duarte (2009) é, na infância, que “a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afectivas e intelectuais básicas, no processo de desenvolvimento infantil” (p.24). Na mesma linha de pensamento, Lima (2014) referencia que jogo favorece o desenvolvimento de diversas competências na criança, tais como a “percepção, o raciocínio lógico, a memória e a linguagem” (p.20). Ferland (2006) evidencia o jogo como um método importante, pois desenvolve a criança em relação ao *saber-fazer* e ao *saber-ser*, ou seja, o jogo proporciona à criança aptidões e atitudes que virão a ser úteis em diversas situações da sua vida quotidiana, bem como a prepara para a vida futura. Atendendo ainda a Ferland (2006) acrescentamos que “para que a criança brinque, precisa de tempo, tempo livre que possa usar como pretender, para decidir a que quer brincar, como quer fazê-lo” (p.58). Esta autora ainda nos refere que é através do brincar que a criança se exprime, ou seja, através do jogo/brincar apresenta a sua linguagem ainda que primária e ainda a sua linguagem em ação, o que facilita a manifestação das suas emoções (Ferland, 2006).

Para sistematizarmos o que foi dito recorreremos às palavras de Condessa (2009) ao considerar que quando as crianças jogam, aprendem e desenvolvem novas e diferentes capacidades motoras, comunicacionais, cognitivas e sociais, experienciam situações novas do seu quotidiano, desenvolvem a cooperação entre pares e aprendem a lidar com diferentes situações.

Salientamos ainda que para sustentarmos as nossas reflexões aquando da apresentação das EEA, devido à sua especificidade, recorreremos a vários autores, embora não os tivéssemos utilizado no nosso enquadramento teórico, uma vez que nos situamos mais no tema a tratar na investigação. Contudo, foram muito importantes os contributos de Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), Alves (2006), Arends (2008), Arezes e Colaço (2014), Ausubel (2003), Azevedo, Silva, Macedo, Simões e Diogo (2009), Barroso (1995), Borràs (2001), Bronfenbrenner (2011), Cardoso (2003), Craveiro e Ferreira (2007), Dewey (2002), Fernandes (2011), Ferreira (2013), Lima (2013), Magalhães (2003), Matos (2004), Oliveira (2002), Oliveira-Formosinho (2007), Lino (1996), Papalia, Olds e Feldman (2001), Pato

(1995), Post e Hohmann (2011), Ribeiro (2003), Roldão (1999), Rolim, Guerra e Tassigny (2008), Teixeira (1999), Veiga (2000) e Wells (2011a, 2011b).

## **Capítulo II. Contextualização da investigação e opções metodológicas**

### **Nota introdutória**

Neste capítulo apresentamos a caracterização de cada contexto pelos quais passamos durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta caracterização engloba a descrição pormenorizada de cada instituição, horários e rotinas bem como a caracterização dos grupos de crianças. Ainda neste capítulo damos conta das opções metodológicas do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizamos no nosso trabalho de investigação. Expomos também uma síntese que descreve cada uma das técnicas e instrumentos de recolha de dados, realçando a importância que cada um deles teve ao longo de toda a nossa investigação.

### **1. Caracterização dos contextos da Prática do Ensino Supervisionada (PES)**

A instituição, onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito da creche, localizava-se na cidade de Bragança. O edifício da instituição estava em bom estado de conservação e quanto à sua estrutura física encontramos três andares. No rés do chão funcionava o centro de dia e convívio. Tinha ainda um salão de cabeleireiro, um gabinete de psicologia e um posto médico, bem como um bar, uma lavandaria, uma garagem, a receção e dois WC. No primeiro andar funcionava o jardim de infância, constituído pelo *hall* de entrada (onde eram recebidas as crianças), cozinha e refeitório, três salas de atividades para crianças de 3, 4 e 5 anos e três WC. Por último, no segundo andar funcionava a creche. Este espaço encontrava-se dividido em seis salas, sendo que duas delas eram as salas das crianças com dois anos, as outras duas de um ano e, as outras duas, as destinadas ao berçário. Ainda no segundo andar, existia uma copa de leites, um refeitório, a sala da direção, duas arrecadações, três WC e um salão polivalente que funcionava como recreio, para atividades de educação física, atividades de grande grupo e também para festas da instituição.

A missão institucional passava por combater a pobreza e fomentar a inclusão social, através de ações que respondessem às necessidades da comunidade, proporcionando o seu bem-estar e um clima de segurança afetiva e física. Um objetivo desta instituição era também a colaboração com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades para uma melhor adaptação das crianças. Esta instituição difundia valores sociais e de convivência

democrática, tais como: saber ouvir; solidariedade; compreensão; afetividade; aceitação do próximo; ética; e respeito por si e pelo outro. Pretendia, essencialmente, responder sempre de forma eficiente às necessidades e expectativas dos clientes, garantindo uma contribuição de serviços de excelência, promovendo assim o desenvolvimento da comunidade em geral e a inclusão de agregados sociais mais vulneráveis. Neste sentido, a instituição possuía quatro respostas sociais: centro de dia, centro de convívio, creche e jardim de infância. Estas respostas estavam organizadas da seguinte forma: centro de dia – 25 clientes; centro de convívio – 40 clientes; creche – 69 crianças distribuídas por seis salas (berçário: sala branca 1 – 8 crianças e sala branca 2 – 8 crianças; 1 ano: sala rosa 1 – 12 crianças e sala rosa 2 – 12 crianças; 2 anos: sala azul 1 – 18 crianças e sala azul 2- 11 crianças); jardim de infância – 75 crianças distribuídas por três salas (sala verde 3 anos – 25 crianças, sala laranja 4 anos – 25 crianças e sala amarela 5 anos – 25 crianças). Cada sala tinha uma designação diferente e estava sob a responsabilidade de uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa. Os espaços, em cada sala, encontravam-se organizados por áreas. A disposição das salas variava conforme o tema a ser desenvolvido e, a organização das áreas, era decidida com as crianças com a participação e mediação das educadoras.

A instituição onde realizamos a PES no jardim de infância localizava-se perto da zona histórica da cidade de Bragança. Foi criada pela Portaria n.º 394/79 de 3 de agosto. Era um estabelecimento público que agregava a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º ciclo de ensino básico (1.º CEB). A resposta social da EPE estava dimensionada para cerca de cem (100) crianças, sendo que no presente ano letivo (2016/2017) apenas a frequentavam setenta e seis crianças (76).

Relativamente à organização do espaço educativo, a parte do edifício destinada à EPE, encontra-se dividido em quatro salas, estando apenas em funcionamento três, uma vez que só existiam três grupos de crianças. Assim, a quarta sala servia para o acolhimento/receção das crianças, no período da manhã.

No que concerne ao espaço interior do edifício podíamos aceder a um amplo *hall* de entrada ao nível do rés do chão, onde a maioria dos pais esperava pelos seus filhos e filhas quando os/as vinham buscar. Este *hall* fazia ligação direta com os corredores que permitiam um fácil acesso a todos os espaços, incluindo o corredor onde funcionavam as salas da EPE, integrando quatro salas de atividades com muita luz natural. Era também neste corredor que se encontravam os cabides devidamente identificados com o nome e a fotografia de cada uma das crianças, funcionando também como um espaço onde guardavam os seus pertences. Podíamos também encontrar no corredor vários trabalhos realizados pelas crianças de todas

as salas, revelando participação e permitindo dar visibilidade ao trabalho das crianças a toda a comunidade educativa. Existiam também duas instalações sanitárias para as crianças (uma para os meninos e outra para as meninas); uma despensa onde se encontram alguns materiais necessários às atividades nas salas, assim como materiais de arquivo e mantas para a hora de relaxamento e um posto médico de primeiros socorros. O *hall* de entrada dava ainda acesso à biblioteca, sendo um local que dispunha de livros que podiam ser consultados pelas crianças e levados para as bibliotecas das salas.

No andar de baixo, cujo acesso podia ser feito por escadas ou elevador (usado em casos especiais), existia o refeitório. Este espaço era utilizado, para além do serviço de almoços e lanches, para a realização de atividades de caráter cultural e recreativo abertas à comunidade, sendo também um local onde as crianças podiam assistir a eventos em que se verificava a presença mais alargada de crianças e de adultos. Existiam ainda instalações sanitárias e um espaço polivalente. Este andar incluía um ginásio/sala de educação e expressão dramática que servia também para a realização de atividades de educação e expressão físico-motora e para atividades de animação e apoio à família (AAAF). Também funcionava, por vezes, como recreio interior quando as condições climáticas eram desfavoráveis, e possuía vários recursos materiais, tais como: televisão, cassetes de vídeo, CD, DVD, escorrega, colchões, mesas, cadeiras, etc.

O espaço exterior do edifício possuía uma área bastante considerável em termos dimensionais, sendo vedada por grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças, pois era o local onde brincavam ao ar livre. O espaço exterior estava organizado de modo a potenciar uma diversidade de atividades, com espaços amplos integrava um parque, onde estavam fixas algumas estruturas/equipamentos de recreio, nomeadamente: dois cavalinhos de mola; uma multiestrutura com escorregas; cordas para trepar; escalada; um túnel; um jogo do galo; um jogo da macaca; e baloiços. Eram equipamentos adequados, não só para as idades das crianças, mas também para os seus diferentes níveis de desenvolvimento. É importante referir que o piso onde estava adscrito o parque era antiderrapante, podendo evitar ferimentos graves se eventualmente surgissem quedas. O restante espaço tinha relva.

Tanto o espaço exterior como o interior favoreciam a troca de experiências e possibilitavam o estabelecimento de interações entre os diferentes elementos dos grupos e contribuía ainda para a realização de aprendizagens significativas. Deste modo, o jardim de infância era um espaço de aprendizagens que possibilitava à criança descobrir e explorar o mundo que a rodeava, sendo que era na sala de atividade onde se desenrolavam momentos

importantes e aprazíveis de aprendizagens, contribuindo para uma melhor socialização das crianças, e facilitando também a partilha de saberes, conhecimentos e valores culturais.

A instituição integrava duas respostas sociais: jardim de infância (Educação Pré-Escolar) e 1.º ciclo de ensino básico. A Educação Pré-Escolar estava organizada da seguinte forma: Sala A - 25 crianças com idades de 3, 4 e 5 anos; Sala B - 25 crianças com idades dos 3 aos 6 anos; e a Sala - 26 crianças com idades 3 aos 6 anos. A nossa PES no âmbito do jardim de infância foi realizada na Sala B, que se encontrava no rés do chão. Esta sala tinha características muito próprias, de entre elas destacamos duas janelas grandes que tornavam a sala num espaço mais arejado e com muita luz natural. Uma das paredes tinha um *placard* que proporciona a exposição/afixação das produções das crianças. Quanto ao mobiliário da sala, existiam armários de madeira e de alumínio, quatro mesas quadradas com cadeiras adequadas à altura das crianças. A sala e os restantes espaços de atividades estavam equipados com aquecimento central, à exceção dos corredores.

A sala tinha uma organização peculiar, sendo que as áreas de interesse estavam devidamente identificadas. Este processo de organização foi realizado e registado pelas crianças, tendo por base o modelo socioconstrutivista, que tem em conta as necessidades e os interesses da criança. Na sala B existiam seis áreas, nomeadamente, a área da expressão plástica, a área da escrita e das Tecnologias de Informação e Comunicação, a área da biblioteca, a área da expressão dramática, a área dos jogos e a área das construções. A organização das áreas era flexível, estando sempre sujeita a alterações sempre que houvesse a inserção de uma nova área de interesse e/ou sempre que se verificasse a necessidade ou interesse por parte das crianças, atendendo assim às suas dinâmicas e às finalidades educativas. Consideramos que, de facto, o espaço onde a criança se encontrava diariamente devia ser organizado pelo educador em cooperação com a criança, de forma a proporcionar diferentes oportunidades e aprendizagens através da ação.

O Centro Escolar, no qual estivemos inseridas para a realização da PES no contexto de 1.º ciclo de ensino básico, integrava-se num Agrupamento de Escolas, sendo esta uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão e englobava estabelecimentos de educação e ensino dos níveis da Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, e pertencia à rede de escolas públicas. O Agrupamento de Escolas favorecia, assim, um percurso sequencial das crianças na sua área de abrangência.

A instituição (Centro Escolar) situava-se numa zona residencial. Integrava-se na rede de escolas públicas portuguesas, e tinha como respostas sociais a Educação Pré-Escolar

(EPE) e o 1.º ciclo de ensino básico (1.º CEB). Este Centro Escolar era um edifício relativamente novo, tendo sido construído no ano de 2009/2010 e entrado em funcionamento no ano letivo de 2010/2011.

O edifício tinha vinte salas para a componente letiva, das quais, dez eram utilizadas pelo 1.º CEB, quatro pela EPE e duas encontravam-se disponíveis para a Componente de Apoio à Família (CAF). Existiam ainda quatro salas para a educação e expressão plástica (uma destinada às atividades da EPE e as restantes às do 1.º CEB). Podíamos ainda aceder a um espaço polivalente que era utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) da EPE. Além dos espaços referidos havia um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma para o pessoal não docente, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para as crianças. Possuía, ainda, uma biblioteca, pertencente à rede de bibliotecas escolares e integrava o projeto Aler<sup>+</sup>.

A tipologia do edifício apresentava-se em blocos retangulares, com corredores centrais no seu interior que davam acesso aos diferentes espaços. No exterior podíamos encontrar um campo de futebol aberto e outro de basquetebol, dois espaços de dimensão significativa e relvados. Também constatamos a existência de dois espaços pavimentados com parque infantil, um para a EPE e outro para o 1.º CEB.

A população escolar era constituída por duzentas e cinquenta e cinco (255) crianças com idades dos três aos onze anos, sendo que noventa e oito (98) crianças frequentavam o jardim de infância e as restantes (157) o 1.º CEB.

O regimento interno da instituição estabelecia regras fundamentais de funcionamento do Centro Escolar.

### **1.1. Rotinas/horário de funcionamento das instituições**

Os horários e as rotinas diárias são fundamentais para a criança, pois permitem que esta entenda as diferentes fases do dia, estando assim consciente *para* o que vai acontecer. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011):

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do tempo e do jogo (p.72).

O planeamento de uma rotina e de um horário ajudam a criança a compreender melhor os momentos que estão planeados para todo o dia, informando-a sobre o que pode fazer naquele preciso momento, o que pode fazer a seguir e o que poderá fazer nos dias

seguintes. Segundo Bronfenbrenner (2011) a rotina diária organiza os acontecimentos do dia e “define (...) a forma como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e adultos durante períodos de tempo particulares” (p.224). A rotina permite ainda que as crianças criem hábitos do que fazem no seu dia a dia, diferenciando assim os momentos e atividades a que se dedicam.

As instituições onde realizamos a PES, em relação ao contexto de creche e de jardim de infância, tinham como horário de abertura as 07:45 sendo o seu encerramento às 19:15. Nos quadros seguintes apresentamos os momentos de rotina da creche e do jardim de infância, respetivamente.

### Quadro 3. Rotina da creche

Salas	Acolhimento	Atividades orientadas	Higiene/Almoço	Descanso	Higiene/Lanche	Atividades orientadas
Berçário	Até às 09:30	10:00 - 10:45	11:15	12:30 - 14:30	15:00	16:00 - 17:00
1 ano	Até às 09:30	10:00 - 10:45	11:30	12:30 - 14:30	15:15	16:00 - 17:00
2 anos	Até às 09:30	10:00 - 11:00	12:00	12:30 - 14:30	15:45	16:15 - 17:00
Prolongamento: 17:00 até às 19:15						

### Quadro 4. Horário de funcionamento do jardim de infância

Salas	Acolhimento	Atividades orientadas/livres	Higiene/Almoço	Recreio/Descanso	Atividades orientadas/livres	Higiene/Lanche	Atividades orientadas/livres
3 anos	Até às 9:30	09:30 - 11:15	11:30	12:00 - 14:00	14:00 - 15:00	15:15	16:00 - 17:30
4 anos	Até às 9:30	09:30 - 11:45	12:00	12:30 - 14:00	14:00 - 16:00	16:00	16:30 - 17:00
5 anos	Até às 9:30	09:30 - 11:45	12:00	12:30 - 14:30	14:00 - 16:00	16:00	16:30 - 17:00
Prolongamento: 17:00 até às 19:15							

Ainda sobre a instituição onde se realizou a PES no âmbito do jardim de infância, considerando o seu horário de funcionamento, salientamos que se encontrava organizado em duas componentes: a componente letiva (das 09:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00) e a Componente de Apoio à Família (CAF) (das 07:45 às 09:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00

às 19:00). Para uma melhor contextualização apresentamos no quadro 3 a rotina referente à sala onde realizamos a PES.

#### **Quadro 5.** Rotina do jardim de infância

Período da manhã		Período da tarde	
09:00	Acolhimento	14:00	Relaxamento
09:15	Tempo de trabalho em grande grupo	14:15	Tempo de planear
10:30 - 11:00	Tempo de higiene, beber o leite e recreio	14:30	Tempo de trabalho
11:00	Tempo de trabalho em pequenos grupos	15:15	Tempo de rever
12:00	Almoço	15:55	Tempo de higiene e lanche

No 1.º ciclo de ensino básico existia um horário de turma que devia ser respeitado pela professora titular, de forma a permitir que as crianças desenvolvessem conhecimentos, capacidades e competências. Era também importante organizar as atividades educativas com base na Organização Curricular e Programas de 1.º Ciclo de Ensino Básico e nas finalidades dos projetos educativos, sendo estes pensados e sustentados nas particularidades das crianças que frequentavam a escola e atendendo ao meio onde estavam inseridas. Tal como refere o artigo 10.º do Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013: “o horário tem por finalidade permitir às escolas adequar a implementação do respetivo projeto educativo à sua realidade local, com autonomia pedagógica e organizativa” (p.18891).

No que se refere ao planeamento de um horário, este deve ser pensado atendendo à sua função, nomeadamente auxiliar a criança a compreender melhor os momentos que estão planeados para todo o dia. Permite ainda que as crianças criem hábitos do que fazem no seu dia a dia, diferenciando assim os momentos e atividades a que se dedicam.

O horário de funcionamento da instituição onde realizamos a PES do 1.º CEB era das 08:00 às 19:00, de modo a adaptar-se às necessidades das famílias, sendo a componente letiva das 08:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:30 e a componente não letiva das 08:00 às 09:00 e das 17:30 às 19:00.

A PES, no contexto do 1.º ciclo de ensino básico, foi realizada com um grupo do 3.º ano de escolaridade, perfazendo um total de 180 horas, cumpridas ao longo do Semestre II do ano letivo de 2016/2017. No quadro 5 apresentamos o horário da turma, na qual estivemos inseridas. É importante referir que o horário sofreu algumas alterações no que diz respeito à ordem das disciplinas, durante as nossas intervenções. As alterações foram pensadas de forma a torná-lo mais flexível, adaptando-o assim às necessidades das crianças da turma.

**Quadro 6.** Horário da turma do 3.º ano (1.º CEB)

Tempo/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 - 10:00	Matemática	Português	Matemática	Inglês	Português
10:00 - 10:30	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
10:30 - 11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00 - 11:30	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Português
11:30 - 12:30	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
12:30 - 14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00 - 14:30	Inglês	O C - TIC	Estudo Meio	Estudo Meio	Matemática
14:30 - 15:00	Inglês	O C - TIC	Estudo Meio	Estudo Meio	Expressões
15:00 - 16:00	Apoio Estudo	Expressões	Estudo Meio	Estudo Meio	Expressões
16:00 - 16:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30 - 17:30	Plástica	At. Física	Música	At. Física	Plástica
17:30 - 18:30					Moral e Rel.

**1.2. Caracterização dos grupos de crianças**

A caracterização dos grupos de crianças pretende dar a conhecer, de forma simples e clara, as características das crianças inseridas nos grupos/turma evidenciando os seus pontos fortes e fracos. Considerando a caracterização dos grupos de crianças no âmbito da EPE e da turma do 3.º ano de escolaridade no âmbito do 1.º CEB, realizada nos primeiros contactos que mantivemos com os contextos de PES, foi-nos possível adequar planos de atividades/aula exequíveis, em que o processo de ensino-aprendizagem se adaptasse às características das crianças, nomeadamente às suas particularidades cognitivas, sócio afetivas e comportamentais. Relevamos também a necessária articulação dessas aprendizagens com o meio envolvente, de modo a garantir a aquisição, consolidação e desenvolvimento das aprendizagens consagradas nos documentos oficiais, nos quais nos sustentamos para desenvolver e adequar o currículo.

No contexto de creche estivemos integradas, ao longo de 6 semanas (90 horas) (Semestre I do ano letivo de 2016/2017), na sala azul com um grupo de crianças de 1 e 2 anos de idade, constituído, como referido antes, por dezoito (18) crianças, sendo que dez (10) eram do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino. Apesar de todas as crianças terem nascido em 2014, havia uma discrepância relativamente aos meses de nascimento de cada uma, pois algumas crianças só completavam 2 anos em novembro, enquanto outras completavam os 3 anos no mês de janeiro.

Relativamente ao domínio da linguagem fomos percebendo, no tempo que tivemos destinado à observação, que as crianças conseguiam identificar e reconhecer palavras e frases que já tinham sido enunciadas. Eram também capazes de entender o conteúdo de uma história, canção ou jogo que estivesse a ser trabalhado. Regularmente conversavam entre si, sobre o que viam ou faziam, embora não fosse ainda muito claro o seu discurso, mas consideramos que era de fácil entendimento. Procuravam entender significados de palavras novas, que ainda não conheciam e, rapidamente, passavam a integrá-las no seu vocabulário.

Em casos conflituosos, nem sempre conseguiam resolver as coisas entre si, sendo por vezes necessário a intervenção do adulto, sendo que a discussão terminava sempre com um pedido de desculpas. No entanto, as crianças, no nosso entender, eram muito sociáveis e gostavam de estar na presença de adultos, sobretudo com alguém que as ouvisse e as tratasse como amigas.

No que diz respeito ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, foi possível observar que estavam quase todas no mesmo nível de desenvolvimento, sendo que não foi difícil implementar as atividades que foram previamente planificadas, aquando da nossa ação pedagógica. Relativamente ao uso de fralda, apenas duas crianças a usavam todo o dia, embora fossem incentivadas a utilizarem o WC. De salientar que, para estas crianças, a rotina referente à higiene também lhes era aplicada. Em relação às outras crianças, apenas algumas usavam fralda para dormir, pois a maioria já se tinha habituado aos horários de higiene. De um modo geral, era um grupo bastante ativo, muito envolvido e participativo em todas as atividades que lhes foram propostas.

O grupo que integrava a sala de atividades do jardim de infância era constituído por 25 crianças de 3, 4, 5 e 6 anos de idades, sendo, por tal, um grupo vertical/heterogéneo (uma criança de 6 anos, uma criança de 5 anos, sete crianças de 4 anos e dezasseis de 3 anos). Destas 25 crianças, 14 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Pensamos poder afirmar que era um grupo que, apesar de ser constituído maioritariamente por crianças de 3 anos, estava a fazer uma adaptação muito positiva, com ajuda e colaboração das crianças que já tinham frequentado o jardim de infância o ano anterior. Era visível que o grupo ainda era pouco autónomo, pois verificavam-se algumas instabilidades, bem como a não interiorização das regras básicas de trabalho na rotina diária. As crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas na construção e conquista das regras de socialização.

As atividades eram orientadas pelas educadoras e algumas vezes pelas estagiárias e existiam também atividades de trabalho autónomo nas áreas, que podiam ser desenvolvidas em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente, de forma a responder às

necessidades e interesses de cada criança. Todas as crianças tinham a oportunidade de escolher as atividades nas quais se queriam envolver, que eram desenvolvidas no seu dia a dia, cuja intencionalidade era a de possibilitar a construção da sua iniciativa, autonomia, autoexpressão, resolução de problemas e o respeito pelo outro e pelo seu trabalho. De uma forma geral, consideramos que era um grupo de crianças que mostrava interesse por todas as atividades, mas manifestavam um particular interesse por histórias, atividades de pintura livre e expressão físico-motora.

É importante referir que algumas crianças de 4 anos ainda apresentavam algumas dificuldades na linguagem e na comunicação oral, havendo uma, que precisava de atenção especial para que, eventualmente, pudesse ser encaminhada para a terapia da fala. O desenvolvimento cognitivo das crianças era transversal a todas as áreas de conteúdo, sendo que o trabalho desenvolvido tinha em conta as características individuais de cada criança, com base numa pedagogia organizada e estruturada e que valorizava a ludicidade. Em suma, era um grupo bastante assíduo, que possuía hábitos e rotinas, bastante ativo, muito envolvido e participativo em todas as atividades que lhes eram propostas.

Situemos agora a nossa atenção na caracterização do grupo de crianças do 1.º ciclo de ensino básico. A turma do 3.º ano de escolaridade era constituída por 16 crianças com 8 e 9 anos de idade. Destas 16 crianças, 11 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Consideramos que era um grupo de crianças bastante autónomo e as atividades planeadas tinham em vista desenvolver a iniciativa, a autonomia, a autoexpressão, a resolução de problemas e o respeito pelo outro e por si, bem como pelo seu trabalho. De uma forma geral, era um grupo de crianças que mostrava interesse por todas as atividades, especialmente por atividades que envolvessem jogos, leitura de histórias, atividades de pintura livre e de educação e expressão físico-motora. Através da realização de algumas atividades constatamos que, na generalidade, as crianças apresentavam o domínio dos conceitos básicos/pré-requisitos necessários (conhecimentos e habilidades), para novas aprendizagens ao nível de todas as componentes do currículo. Revelaram-se crianças ativas e enérgicas, relativamente motivadas para as aprendizagens escolares e empenhadas na participação e realização das atividades propostas. No que respeita ao comportamento, algumas crianças revelaram ausência de determinadas regras, fundamentais ao bom funcionamento das atividades letivas, mas manifestaram uma boa relação com toda a comunidade escolar, pois eram educadas e meigas. Em suma, era um grupo de crianças bastante assíduo, que já possuía hábitos e rotinas, revelando-se muito ativo, envolvido e participativo em todas as atividades que lhes eram propostas.

## 2. Fundamentação do tema, questão-problema e objetivos do estudo

No início da nossa Prática de Ensino Supervisionada não foi nada fácil encontrar um tema para a nossa investigação, sobretudo que nos cativasse e que, ao mesmo tempo, desse a possibilidade de implementarmos atividades diferentes com as crianças. O nosso objetivo era definir um tema que nos suscitasse o gosto em investigar, mas que passasse também pela questão de ajudar as crianças a aprender. Nos contactos diretos que fomos estabelecendo com as crianças ao longo da nossa prática educativa, fomos percebendo que estas sentiam algum fascínio pelo lúdico. Após algumas observações, realizadas no início da nossa prática, investigações e algumas pesquisas, constatamos que todas as crianças gostavam de brincar, não por se tratar de crianças pequenas, mas simplesmente por serem crianças.

É notório que, cada vez mais, as crianças exigem de nós, métodos de ensino diferentes dos habituais, métodos esses que as mantenham mais interessadas e entusiasmadas, que lhes proporcionem o gosto por aprender e possibilitem aprendizagens mais significativas. Para isso cabe ao educador/professor criar situações dinâmicas e lúdicas, de forma a contribuir para uma maior atenção por parte das crianças, bem como contribuir para que estas se tornem seres ativos e participantes nas suas aprendizagens. Assim, no nosso entendimento sobre o assunto, importa repensar o jogo como uma estratégia educativa de ensino mais agradável e promotora do sucesso de ensino-aprendizagem da criança, pois, como referem Corrêa e Bento (n.d.), sustentados em Maluf, “o jogo proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo” (p.9).

Posto isto, o projeto que se apresenta tem como objeto de estudo o *Desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais a partir do jogo e do jogar*, sendo que este tema surgiu como uma necessidade de explorar e investigar o que vários autores referem acerca do jogo e da sua importância no desenvolvimento da criança, porque consideramos que através do jogo as aprendizagens se tornam mais sustentadas e mais significativas.

Desta forma, seguindo uma prática educativa que tem por base o jogo e o jogar, foi pertinente o surgimento da seguinte questão-problema: *Que contributos sobressaem a partir da implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, fundamentadas no jogo e no jogar para o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais nas crianças no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º ciclo de ensino básico?* Para melhor trabalhar e responder a esta questão, consideramos importante definir três objetivos, a saber: (i)

*Proporcionar atividades que envolvam o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem; (ii) Compreender se as crianças constroem aprendizagens e desenvolvem competências sociais e comunicacionais através do jogo e do jogar; e (iii) Avaliar as crianças em momento de jogo.*

Deste modo, após identificarmos o tema, a questão-problema e os objetivos do nosso estudo consideramos pertinente compreender quais seriam as opções metodológicas a utilizar, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados mais adequadas.

### **3. Opções metodológicas do estudo**

A investigação trata-se de uma evolução do conhecimento, aproximando-nos assim da realidade em que nos encontramos a investigar, o que nos possibilita um melhor entendimento de tudo que nos rodeia, sobretudo, e no caso em concreto, relativamente aos contextos descritos no presente relatório, e que nos irá auxiliar em futuras intervenções. Qualquer tipo de investigação que façamos, é importante referir que se trata de um processo inacabado. Assim sendo, segundo Bogdan e Biklen (1994) o investigador deve envolver-se “activamente na causa da investigação” (p.293), ou seja, o investigador age de acordo com um determinado problema de forma direta e imediata. Por sua vez, Carr e Kemmis referem que uma investigação-ação pode ser uma “estratégia promotora de auto-reflexão, desenvolvida pelos participantes em situações educacionais” (cits. por Ribeiro, 2003, p.530).

No decorrer de todo o nosso percurso realizado em PES, fomos realizando pesquisas, e deparamo-nos com três abordagens distintas, isto é, a nossa investigação tanto poderia seguir uma linha qualitativa, como quantitativa ou mista. No entanto, depois de várias observações e investigações, verificarmos que a mais indicada para o nosso estudo, era a investigação qualitativa, reforçada em alguns aspetos por dados quantitativos. De acordo com Morais e Neves (2007), apesar de ambas serem vistas como abordagens diferenciadas, ambas são válidas, embora se dirijam para diferentes tipos de questões, pois os

métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projectar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa (...). O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação (p.2).

Observamos que a investigação qualitativa se enquadrava mais ao nosso estudo, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve fortalecer “empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e [deve realizar alguns] esforços concertados para

compreender vários pontos de vista” (p.287). Ao considerarmos que se trata de uma investigação qualitativa, corroboramos deste modo as palavras dos mesmos autores, quando referem que, através de uma investigação qualitativa “os dados são ricos em pormenores descritivos” (p.16). Para se obter tais pormenores descritos, os investigadores qualitativos tendem, de acordo com Bodgan e Biklen (1994) a “compreender o comportamento e as experiências humanas” (p.70). Pensamos que estes pressupostos definem grande parte do nosso estudo, pois pretendemos incidir principalmente na compreensão do comportamento das crianças perante o jogo.

Ainda segundo os mesmos autores, o investigador deve tentar colocar-se “no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e a ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16). No decorrer de todo o nosso processo de investigação, evidenciado neste relatório tentamos sempre ir ao encontro do que é defensável pelos autores apresentados.

### **3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para a concretização de uma investigação é necessário definir uma série de instrumentos de recolha de dados que, se qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) “incluem (...) notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p.48). Assim, importa referir as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo de toda a nossa investigação.

Moresi (2003) define que as técnicas de recolha de dados são um “conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados” (p.64). Por sua vez, Bisquerra refere-nos que as técnicas de recolha de dados “são os meios técnicos que se utilizam para registar as observações” (cit. por Sousa, 2005, p.181) e, de acordo com Postic (1979), “os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, [e] situá-lo progressivamente numa perspectiva de evolução” (p.19).

Em qualquer tipo de investigação o mais importante segundo Ponte (2002) “não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p.16). Concordamos ainda que a fase da recolha de dados, se trata da fase mais demorada e a que exige mais dedicação, cuidado e atenção por parte do investigador.

Os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados foram na maioria registos fotográficos/áudio, grelhas de observação de envolvimento por parte das crianças em situação de jogo, bem como notas de campo através da observação participante e naturalista.

### **3.1.1. Observação participante e naturalista**

A observação consiste numa estratégia fundamental de recolha de informação, uma vez que é importante registar o que as crianças fazem, dizem, como interagem e como aprendem. É de frisar que apesar de ser importante o registo de observações, não nos podemos limitar ao que obtemos no contacto diário com as crianças, pois devemos registar e situar essas observações no tempo. Registar tudo o que se observa permite-nos criar uma certa distanciação da nossa prática, constituindo-se uma primeira forma de reflexão (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Enquanto técnica direta de recolha de informação, a observação constitui-se como um dos meios mais importantes num estudo de natureza qualitativa ou, como refere Máximo-Esteves (2008), consiste num processo sistemático de recolha de informação que “permite conhecer diretamente os fenómenos e a forma como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Nesta perspectiva, a autora salienta ainda que “o contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem” (p.87).

No decorrer de todo o nosso estágio, a observação, foi a técnica mais significativa, no que se refere às técnicas de recolha de dados, pois permitiu-nos, “tomar conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Para que a observação seja um elemento importante, é necessário ter em conta três questões: *Observar o quê? Em quê? Como?* (Quivy, & Campenhoudt, 2005).

A nossa observação foi particularmente participante e naturalista pois segundo Sousa, (2005), uma observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113) e naturalista porque segundo Adler e Adlerao, citados por Novo (2009), este tipo de observações decorre “nos contextos naturais nos quais os actores estiveram naturalmente a participar e seguiam o curso normal dos acontecimentos quotidianos” (p.106). Segundo Henry, quer uma, quer outra, tratam-se de observações mais amplas, rigorosas e detalhadas, o que facilita uma melhor compreensão da realidade, que nos permite ter uma perspectiva tanto presente como futura (cit. por Estrela, 1994).

Através das observações realizadas, foi-nos possível obter outro tipo de técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como as notas de campo, os registos fotográficos e em áudio, bem como o preenchimento de grelhas de observação, sobre os quais tecemos de seguida algumas considerações.

### **3.1.2. Notas de campo**

As notas de campo constituem-se como instrumentos de recolha de dados de uma observação, servindo para uma descrição mais pormenorizada de pessoas, objetos, acontecimentos e atividades, considerando-se assim uma espécie de um relato escrito de tudo que se observa num determinado momento. Estas devem ser detalhadas, explícitas e entendíveis, uma vez que segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Os mesmos autores referem que as notas de campo se caracterizam por serem descritivas e reflexivas. Descritivas porque segundo os autores “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” e, reflexivas, porque indicam “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.152). Ainda segundo os mesmos autores, as notas de campo constituem-se como “uma forma rápida de relembrar a sessão – uma pista acerca do que se trata o conjunto de notas” (p.168).

Neste sentido, e no âmbito da nossa investigação, esta técnica de recolha de dados permitiu-nos registar tudo o que nos foi possível observar nos contextos pelos quais passamos (creche, jardim de infância e 1.º ciclo de ensino básico).

As notas de campo e a sua respetiva análise são apresentadas nas descrições das EEA desenvolvidas nos contextos. É importante referir que as notas de campo apresentadas contêm um cabeçalho com a informação de quando a observação foi realizada (dia, mês e ano) bem como uma breve análise.

### **3.1.3. Registos fotográficos**

O registo fotográfico e o registo áudio, estão estreitamente ligados à investigação, porque através destas recolhas de dados, adquirimos diversas informações em que é possível transformá-las em dados descritivos. Ambas consistem em análises qualitativas. As fotografias, por sua vez, são um modo de representação de tudo que nos rodeia, e partindo da sua análise significativa, possibilita-nos uma melhor interpretação das observações recolhidas, para que, conseqüentemente, possamos retirar algumas conclusões e/ou inferências. De acordo com

Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183).

Em relação aos registos fotográficos recolhidos nos três contextos, estes serviram-nos como ferramentas para obtermos algumas das respostas pertinentes em relação à nossa investigação. O registo fotográfico, que obtivemos através das produções dos trabalhos efetuados *com e pelas* crianças, constituíram-se também como um instrumento importante para a recolha de dados. Deste modo, pretendíamos que os registos fotográficos se constituíssem numa mais-valia para a nossa investigação, uma vez que pensamos que podiam vir a comprovar a veracidade das nossas palavras.

#### **3.1.4. Registos áudio**

O registo áudio, também foi uma fonte fundamental para a nossa investigação, pois através dele, foi possível registar os diálogos *com e entre* as crianças na sala, bem como no decorrer das atividades. Assim, após termos recolhido os diálogos através do auxílio de um gravador, foi possível transcrever as conversas obtidas, bem como utilizá-las no decorrer da descrição das EEA, complementado as nossas notas de campo.

Em suma, concluímos que através dos registos fotográficos e através dos registos áudio, para além do que foi referido anteriormente, também conseguimos captar o envolvimento bem como a participação das crianças nas atividades por nós propostas.

É importante referir ainda, que, solicitamos sempre, em todos os contextos a autorização das educadoras e da professora cooperantes, para tais registos, comprometendo-nos a manter o anonimato das crianças.

#### **3.1.5. Grelhas de observação das crianças em situação de jogo**

Para avaliar o envolvimento das crianças em situações de jogo, foi necessário pensar previamente os itens que pretendíamos avaliar para verter nas grelhas de observação, que implicassem o bem-estar (Portugal, & Laevers, 2010) e o seu envolvimento (Laevers, 2004). As grelhas, foram aplicadas em atividades que envolviam o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem, nos diferentes contextos e a todas as crianças integradas nos diferentes grupos/turma.

A grelha de observação como ferramenta de recolha de dados deve ter como intenção, segundo Portugal e Laevers (2010), observar que “cada criança é considerada individualmente, com base na impressão geral” (p.77).

A grelha de observação que construímos divide-se em quatro colunas. Na primeira colocamos os nomes das crianças (por questões éticas e para mantermos o anonimato optamos por nomes fictícios). Na segunda coluna, apresentam-se os indicadores de envolvimento que consideramos relevantes para avaliarmos as crianças em situação de jogo, os quais são avaliados na terceira coluna que integra níveis gerais de bem-estar e envolvimento, segundo uma escala de 1 a 4 (1- nível baixo, 2 e 3 – nível médio baixo e médio, respetivamente, e 4 – nível alto). Clarificamos melhor a escala, definindo o 1- Nunca; 2- Raramente; 3- Frequentemente; 4- Sempre (*vide* anexo I). Por fim, na última coluna, é apresentado um espaço para os comentários/observações que, segundo Portugal e Laevers (2010), “permite assinalar, entre outras possibilidades, as particularidades de algumas crianças, problemas ou dificuldades específicas” (p.78).

É importante referir que em todas as observações, realizadas através da grelha, não consideramos importante que todos os indicadores de envolvimento estivessem presentes em todas as atividades, embora os indicadores, tais como: demonstra iniciativa em situação de jogo; expressa as suas opiniões em grupo; aceita a opinião dos colegas; persiste nas tarefas e é criativa, não foram nunca excluídos. As grelhas de observação constituíram-se como um instrumento de recolha de dados importante, pois foi-nos possível analisar o desenvolvimento da criança, bem como o seu envolvimento perante o jogo e a relação com o outro, percebendo se desenvolviam competências sociais e comunicacionais.



### Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio

#### Nota introdutória

Neste capítulo apresentamos a descrição, análise e interpretação de algumas das experiências de ensino-aprendizagem que realizamos na Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos contextos de creche, jardim de infância e 1.º CEB. A escolha das atividades selecionadas, para desenvolver neste relatório, foram as que, na nossa opinião, tiveram mais impacto no desenvolvimento do nosso tema de investigação e que nos conduziram a uma imagem mais abrangente da prática educativa desenvolvida nos contextos supramencionados. Em relação ao contexto de creche, selecionamos uma atividade que intitulamos de *O jogo das cores*. Esta atividade visou proporcionar às crianças a aquisição de conhecimentos sobre os cinco sentidos. De acordo com Post e Hohmann (2011) é através da coordenação dos cinco sentidos bem como através dos sentimentos e ações que a criança é capaz de construir conhecimento.

No que refere à prática no jardim de infância selecionamos duas atividades de ensino-aprendizagem, sendo elas o *Jogo da glória* e o *Jogo da amizade*. Cada EEA teve como objetivo desenvolver nas crianças competências sociais e comunicacionais, através do jogo e do jogar. Ambas as atividades foram de carácter integrador, abrangendo as diferentes áreas de conteúdo, tendo ainda sempre em atenção as necessidades das crianças. Para planificar as nossas práticas educativas utilizamos os documentos oficiais, principalmente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e as *Metas de Aprendizagem*, como fontes orientadoras.

Quanto ao 1.º CEB, as experiências de ensino-aprendizagem foram o *Jogo do supermercado*, o *Jogo das linguagens* e o *Jogo das unidades de medida de capacidade e comprimento*. A preparação das EEA teve sempre como base sustentadora os documentos oficiais para o 1.º CEB, nomeadamente as *Metas Curriculares* e o *Programa Nacional para o Ensino Básico – 1.º Ciclo*. É ainda importante referir que ao pensarmos e prepararmos as nossas práticas, tivemos sempre o cuidado de acompanhar o ritmo de aprendizagem de todos os elementos dos grupos/turmas, uma vez que concordamos das palavras de Roldão (1999) quando nos assegura que cabe ao professor adequar a sua prática para que todas as crianças possam ter uma aprendizagem significativa. De uma forma geral, tentamos sempre articular

todas as áreas de conteúdo/curriculares, nos três contextos de práticas, de modo a que, o desenvolvimento de qualquer EEA pudesse, de facto, promover a construção de saberes.

Ainda no presente capítulo, daremos conta da análise dos dados obtidos, cujos instrumentos de recolha de dados se constituíram em registos fotográficos, notas de campo, observação participante e naturalista e uma grelha de observação para o registo do que se pretendia avaliar, nomeadamente o envolvimento da criança em situação de jogo. Em primeiro lugar, exploramos toda a informação recolhida e seguidamente, sentimos a necessidade de definirmos a forma de apresentação dos dados recolhidos através destes instrumentos, pelo que nesta fase optamos pelo registo em gráficos. Ao longo da análise dos dados constantes das grelhas de observação, e vertida nos gráficos, tivemos em conta o enquadramento teórico, os objetivos da nossa investigação e o respeito pela própria natureza da informação. Deste modo, foi também importante compreender em que fases de desenvolvimento se encontravam as crianças, para uma melhor interpretação bem como para a planificação das atividades propostas nos três contextos.

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

### **1.1. Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida na creche**

A EEA que apresentamos tenta ir ao encontro da questão de investigação uma vez que pretendíamos seguir uma prática educativa que tivesse por base o jogo e o jogar. Por tal, salientamos que, no âmbito do contexto de creche, agora em análise, realizamos várias atividades que envolveram o Jogo, enquanto método de ensino-aprendizagem ativo. No seguimento que demos às atividades propostas procuramos sempre fazer uma abordagem integrada de todas as áreas do saber e consideramos sempre importante a participação das crianças na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, sustentamo-nos em Barroso (1995) quando refere que as crianças devem ser “co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessário ao seu crescimento e desenvolvimento” (p.11). Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no contexto de creche, foram realizadas diversas atividades de ensino-aprendizagem, embora, no âmbito deste relatório, só tenhamos espaço para dar expressão a uma delas, pelo que selecionamos uma que designamos por o *Jogo das cores* e que, pensamos nós, dá corpo à temática que consideramos pertinente explorar, nomeadamente *Desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais a partir do jogo e do jogar*. Através da atividade que trouxemos para reflexão sentimos que as crianças estavam inteiramente envolvidas e também fomos percebendo que lhes proporcionou

descobertas incríveis. De acordo com os fundamentos teóricos da Aprendizagem por Descoberta (APD) podemos referir que isto acontece por que a criança se sente um agente ativo no processo de construção do conhecimento. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a APD “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente através do processo educativo” (p.18).

Durante todo o percurso da PES, o estágio foi realizado em pares pedagógicos. Por tal, salientamos que agimos sempre em consonância com o nosso par, intercalando assim as atividades e procurando, sempre, dar seguimento aos conteúdos. A atividade que selecionamos para descrevermos e refletirmos surgiu na continuidade das semanas anteriores de trabalho em contexto, pois o nosso par pedagógico tinha iniciado com as crianças uma abordagem aos cinco sentidos. Esta atividade, de acordo com as crianças, intitulou-se *O jogo das cores* e pretendia desenvolver todos os sentidos. A atividade realizou-se em grande grupo no período da manhã, dado que era o período mais extenso do dia. Começamos por apresentar os materiais (liquidificadora, coador, copos) e alguns alimentos (morangos, beterrabas, bananas, milho, kiwis e espinafres) deixando assim, as crianças manipularem tudo que tínhamos levado. De seguida, em grande grupo, explorou-se qual seria o objetivo desta experiência, desenvolvendo-se o seguinte diálogo:

<b>Transcrição</b> (Nota de campo do dia 9 de novembro de 2016)	<b>Análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sabem o que vamos fazer hoje?</i> (Educadora Estagiária)</li> <li>- <i>Não, o que é?</i> (Zeferino)</li> <li>- <i>É uma experiência.</i> (André)</li> <li>- <i>É um jogo.</i> (Fabiana)</li> <li>- <i>Vamos fazer tintas através de alimentos, será que é possível?</i> (Educadora Estagiária)</li> <li>- <i>Eu acho que não.</i> (Jorge)</li> <li>- <i>Vamos experimentar e logo veremos.</i> (Educadora Estagiária)</li> </ul>	<p>Após a apresentação dos materiais, interrogamos as crianças sobre qual seria o objetivo da atividade, suscitando nas crianças, como se percebe na nota de campo, curiosidade e entusiasmo relativamente à atividade.</p>

Enquanto preparávamos a experiência, uma criança interrogou-nos e perguntou se poderia comer morangos, chegando a uma das nossas intencionalidades que era explicar os cinco sentidos. Assim, após a criança ter experimentado, todas as outras tiveram curiosidade de também experimentar, partindo delas a curiosidade de provarem todos os alimentos, de tocarem, sentindo as suas texturas e também de cheirarem de modo a identificarem os odores. De acordo com Craveiro e Ferreira (2007) a criança quando intervém, influencia tudo que a rodeia, ou seja, a criança é um ser capaz de tomar um papel ativo, transformando tudo e todos, no que diz respeito ao seu contexto de vivência, ao seu grupo social específico que é

o das restantes crianças que possuem necessidades e interesses. Desta forma, apesar de termos planificado esta atividade, que tinha como intuito envolver os cinco sentidos, o facto de ter partido da vontade das crianças a manipulação dos alimentos foi uma mais-valia, pois através da escolha delas, sem perceberem, usaram quase todos os sentidos. Antes de procedermos ao esmagamento dos alimentos, perguntamos às crianças que cor iria resultar da junção de alimentos, tendo resultado no registo da seguinte nota de campo:

Transcrição (Nota de campo do dia 9 de novembro de 2016)	Análise
<p>- <i>Qual é a cor que se vai obter se juntarmos o kiwi aos espinafres?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Vai sair a cor verde.</i> (Luísa)</p> <p>- <i>E se juntarmos os morangos e a beterraba?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Cor de rosa.</i> (Mara)</p> <p>- <i>Eu acho que é vermelha.</i> (Hugo)</p> <p>- <i>Muito bem, e se juntarmos o milho e a banana?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Amarelo.</i> (Teresa)</p> <p>- <i>Branco, eu acho que é branco.</i> (Luísa)</p>	<p>Como podemos confirmar através da nota de campo, algumas crianças já tinham noção das cores, pois através da associação das cores dos alimentos, facilmente adivinharam a cor que se iria obter através dos mesmos. Contudo, notamos também que algumas ainda tinham dificuldades em perceber.</p>

Após a análise deste diálogo chegamos à conclusão que as crianças, ao se tornarem ativas no seu processo de ensino-aprendizagem, conseguem assimilar os conhecimentos prévios que já possuem com os novos conhecimentos, e este processo permite tornar as aprendizagens mais significativas. Ausubel (2003) defende que uma aprendizagem só é significativa quando um novo conhecimento se relaciona de forma substantiva e não arbitrária a outro já existente.

Deste modo, inserimos o par de alimentos à escolha das crianças no liquidificador, e após ficar em estado líquido, pedimos a sua colaboração para coarem, recorrendo a um coador, o qual servia para separar o líquido da pasta formada pelos alimentos triturados (*vide* figuras 1 e 2).



**Figura 1.** Trituração dos alimentos



**Figura 2.** Filtragem da trituração dos alimentos num coador

Da junção dos pares de alimentos as crianças puderam constatar que resultava o amarelo da trituração da banana e do milho, o verde do kiwi e dos espinafres e o vermelho dos morangos e da beterraba, confirmando assim as suas teorias, discutidas no diálogo que apresentamos na nota de campo anterior. No final da atividade interrogamos as crianças sobre o que poderíamos fazer com as tintas, tendo resultado em mais um registo:

Transcrição (Nota de campo do dia 9 de novembro de 2016)	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O que fazemos agora com as tintas, criadas através dos alimentos?</i> (Educadora Estagiária)</li> <li>- <i>Pintamos desenhos.</i> (Mara)</li> <li>- <i>Podíamos fazer mais pinturas com as palhas.</i> (Nuno)</li> <li>- <i>Podíamos pintar o nosso saquinho das castanhas.</i> (Teresa)</li> <li>- <i>Muito bem Teresa, uma boa ideia.</i> (Educadora Estagiária)</li> </ul>	<p>Decidimos dar liberdade de escolha às crianças, para que estas utilizassem as tintas naquilo que mais desejassem, sendo que, por unanimidade, chegaram à conclusão que pintariam o saco das castanhas para o dia de S. Martinho.</p>



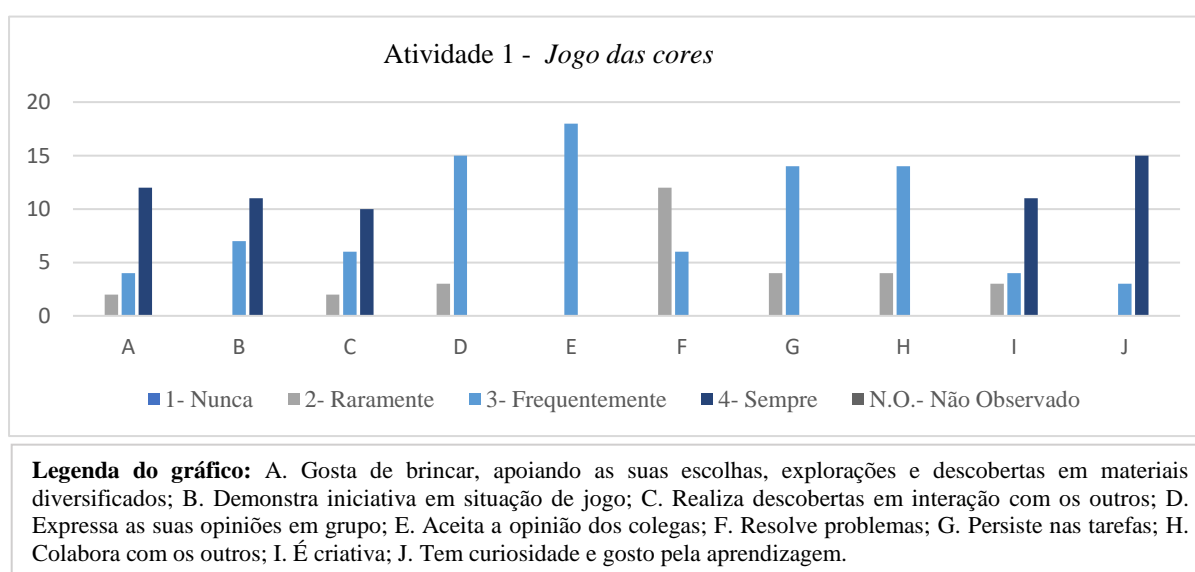
**Figuras 3 e 4.** Pintura do saco das castanhas com as tintas criadas através dos alimentos

Quando as crianças terminaram de pintar os sacos das castanhas, em grande grupo decidimos também aproveitar a pasta que sobrou da trituração dos alimentos, criando assim sacos sensoriais para que as crianças os pudessem explorar através do tato (*vide* figura 5).



**Figura 5.** Sacos sensoriais com a pasta do trituração dos alimentos

Esta atividade foi intitulada o *Jogo das cores* por se tratar de um jogo de adivinhas e, como o próprio nome diz, as crianças, ao iniciarem a atividade, tiveram de observar os alimentos e adivinhar que cores poderiam surgir ao juntar os pares de alimentos selecionados. Mas, antes das crianças terem considerado a atividade como um jogo, já nós nos tínhamos precavido e aplicado, durante toda a atividade, uma grelha (*vide* anexo II) de registo de observação, a qual pretendia avaliar o envolvimento e o bem-estar da criança em situação de jogo. Como podemos observar no gráfico seguinte (*vide* figura 6), foram utilizados dez itens de análise (assinalados na legenda de A a J), os quais foram avaliados numa escala de 1 a 4.



**Figura 6.** Gráfico 1 referente à atividade em contexto de creche – *Jogo das cores*

Como podemos observar, através da análise detalhada do gráfico, a escala 1 (Nunca) não se aplicou a nenhuma das 18 crianças, pois apesar de se tratar de crianças com dois anos de idade, estas demonstravam muito entusiasmo e interesse a tudo que era novidade dentro da sala. De acordo com Post e Hohmann (2011), tudo no mundo e tudo que rodeia a criança é novidade, pois estas sentem necessidade de experimentar tudo sensorialmente a fim de descobrirem para que servem determinados objetos e o que são. Desta forma, através do item A (Gosta de brincar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em materiais diversificados), comprovamos o que foi dito anteriormente, como também através da referência já descrita, no momento em que uma criança interroga a educadora estagiária se poderia experimentar um alimento, facto este que acabou por influenciar assim as outras a experimentarem.

Outro item de análise pertinente neste gráfico é o que se refere à aceitação da opinião dos colegas (item E), o qual avaliamos todos na escala 3 (Frequentemente). Foi perceptível para nós que, em situação de jogo, as crianças mantinham um comportamento agradável, o que nos facilitava expor qualquer tipo de atividade e, apesar de serem crianças que ainda frequentavam a creche, no decorrer das atividades, qualquer opinião dada por cada uma delas era aceite por todo o grupo, sem qualquer tipo de manifestação contraditória. Contudo, apesar de muitas não possuírem ainda competências explícitas em termos de linguagem oral, estas comunicavam por vezes com gestos, sendo que nos coube descodificar as mensagens gestuais para entender cada criança. Não é apenas através da linguagem verbal que a criança comunica, pois, segundo Post e Hohmann (2011), “a comunicação é um processo de dar-e-receber; não são precisas palavras para veicular e compreender (...) há muitas maneiras de se fazer entender; e as pessoas em quem se confia estão interessadas naquilo que se quer comunicar e dizer” (p.45). De uma maneira geral eram crianças bastante interessadas e curiosas, como podemos comprovar através do registo bastante positivo no item J (Tem curiosidade e gosto pela aprendizagem).

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

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

OCEPE, tentamos sempre promover o desenvolvimento social, emocional e intelectual de todas as crianças, por forma a trabalharmos a educação a pré-escolar como sendo o primeiro estágio da cidadania (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O período de observação foi fulcral, pois permitiu-nos perceber quais eram os interesses das crianças, para podermos delinear as atividades a desenvolver. Como se salienta nas OCEPE “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.15).

Tendo sempre presentes os momentos de observação e de reflexão, as atividades, previamente planificadas, socorreram-se destes momentos e também de ideias que estiveram implícitas e explícitas ao longo da nossa prática educativa, e sobre as quais nos propomos refletir neste ponto, através do relato de EEA que promovemos com as crianças. Sobre este assunto relevamos também que o/a educador/a deve planear “a sua intervenção no processo pedagógico tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes às OCEPE, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.19), mas também atender às áreas de conteúdo definidas nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*.

Embora tenham sido realizadas diversas EEA, no âmbito deste relatório, referentes ao contexto de EPE, só terão força de expressão duas delas, apenas por uma questão de limite de páginas. Foram selecionadas considerando o tema e os objetivos do nosso trabalho de investigação. As experiências de ensino-aprendizagem que, de seguida, apresentamos intitulamo-las como *Jogo da glória* e *Jogo da amizade*.

Como referimos no parágrafo anterior as EEA que descrevemos e analisamos tentam ir ao encontro da questão de investigação uma vez que pretendíamos seguir uma prática educativa que tivesse por base o jogo e o jogar. Por tal, no âmbito do contexto de jardim de infância, desenvolvemos várias atividades que envolveram o jogo e o jogar, isto pelo facto de concordarmos que a “perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.35), esteve sempre presente na abordagem que fizemos das diferentes áreas de conteúdo<sup>1</sup>. É manifestamente importante considerar a curiosidade e o interesse das crianças para explorar e compreender

---

<sup>1</sup> Nas OCEPE “consideram-se as ‘áreas de conteúdo’ como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.35).

em grupo, uma vez que, em interação ganham, paulatinamente, o seu lugar à participação. Não existe, por tal, qualquer oposição, mas sim uma confirmação de que entre o brincar e as aprendizagens, que as crianças têm de realizar nas diferentes áreas de conteúdo, existe uma clara articulação e continuidade no processo de aquisição do conhecimento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Salientamos assim o facto de termos considerado como relevante o brincar e a aprendizagem das crianças na construção do próprio conhecimento. Convocamos para justificar esta asserção as seguintes palavras que se inscrevem nas OCEPE:

esta perspetiva de continuidade entre brincar e aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.35).

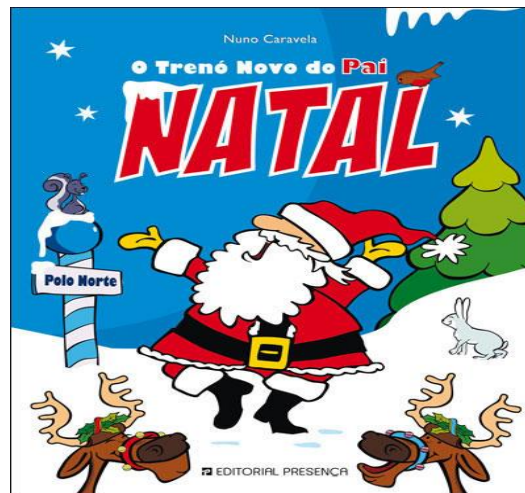
Uma leitura realizada por Rolim, Guerra e Tassigny (2008) ao trabalho de Lev Vygotsky, sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, também nos conduz ao entendimento de que é possível “mostrar o quanto o brincar é imprescindível para o desenvolvimento infantil e o quanto fundamenta a aprendizagem por meio de avanços sociais e cognitivos mediados pelo brinquedo” (p.176).

Considerando esta contextualização sobre o valor do brincar na aprendizagem das crianças entendemos importante expressar-nos criticamente face a duas experiências de ensino-aprendizagem que em termos práticos contemplaram o jogo, estando, por tal, enquadradas na temática que pretendíamos explorar.

É importante referir mais uma vez que o percurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizado em pares e, por tal, evidenciamos que agimos sempre em colaboração, intercalando atividades e dando seguimento aos conteúdos.

A EEA realizada no jardim de infância e que passamos a descrever desenvolveu-se em grande grupo e tínhamos como principais intencionalidades: *Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; Cooperar com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.*

Começamos o dia com a exploração da história de literatura para a infância intitulada *O trenó novo do Pai Natal* de Nuno Caravela (2011), (vide figura 7).



**Figura 7.** Capa do livro “O Trenó Novo do Pai Natal”

Trata-se de uma história que nos revela que numa linda manhã, no Pólo Norte, o Pai Natal andava muito preocupado. O seu trenó era antigo e velho e o Pai Natal não sabia se iria conseguir entregar os presentes às crianças na noite de natal. Por isso, a única possibilidade para não deixar as crianças tristes era arranjar um trenó novo. Rapidamente foi ter com o carpinteiro e a partir daí desenrolou-se uma autêntica cadeia de troca de materiais com o objetivo do Pai Natal ter finalmente um trenó novo. Esta história foi inserida na semana que antecedeu as festividades da época natalícia, uma vez que se trabalharam conteúdos relativos à festividade que se vivenciava e à respetiva preparação para o natal. De acordo com Mata (2008), começar atividades de ensino-aprendizagem através de uma história “para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir como ponto de partida para explorações e pesquisa, para se saber mais (...), para se compararem vivências e conhecimentos” (p.79). Também Veloso considera que “através do livro a criança vai realizando avanços e conquistas no processo de (auto) conhecimento, de conexão e de inserção no mundo e na sociedade, mas também no seu universo emocional e cognitivo” (cit. por Ferreira, 2013, p.144).

A leitura da história foi realizada pelo Pai Natal. Reencarnamos este papel vestindo um fato e procedemos à leitura da história com um tom de voz audível e suave, de modo a transportar as crianças para aquela realidade e, em simultâneo, íamos também mostrando as imagens para que estas conseguissem acompanhar a sequência dos acontecimentos. Durante a leitura, as crianças mostraram-se atentas, curiosas e interessadas, ficando fascinadas com as ilustrações do livro, isto por que se tratavam de imagens muito coloridas e bastante atrativas. Realizamos uma segunda leitura da história para que as crianças interiorizassem melhor a sequência dos acontecimentos narrados, pois era fundamental para a concretização

das tarefas seguintes. No decorrer da leitura, fomos percebendo que surgiram alguns comentários feitos pelas crianças e que revelavam interesse pela narrativa.

Após a leitura da história, ainda disfarçadas de Pai Natal, mostramos às crianças um grande rolo de papel de cenário e questionamo-las, como o excerto a seguir apresentado permite perceber:

<b>Transcrição</b> (Nota de campo do dia 6 de dezembro de 2016)	<b>Análise</b>
<p>- <i>Sabem o que está aqui dentro?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Não, o que é isso?</i> (Zeferino)</p> <p>- <i>Eu acho que é um tapete voador ou então um desenho do trenó do Pai Natal.</i> (Fabiana)</p> <p>(A estagiária desenrola o papel de cenário e as crianças ficam atentas e curiosas)</p> <p>- <i>Sabem o que está aqui representado?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Não, mas para que servem estas bolas grandes com números lá dentro?</i> (Jorge)</p> <p>- <i>(J) não são bolas, são círculos. O que está aqui representado é um jogo e chama-se jogo da glória.</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Eu já joguei esse jogo com o meu primo, mas era em ponto pequenino.</i> (Hugo)</p> <p>- <i>E ainda te lembras como se jogava?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Mais ou menos, eu lembro-me... Tinha um dado e perguntas</i> (Hugo).</p> <p>- <i>Boa, vamos ensinar ou outros meninos?</i> (Educadora Estagiária)</p>	<p>Através do diálogo, conseguimos perceber o quão curiosas estavam as crianças.</p> <p>Após revelarmos e mostrarmos o que tinha desenhado no interior do papel de cenário, chegamos à conclusão que, as crianças de 5 e 6 anos de idade já tinham noção de algumas regras do jogo, inclusive o seu nome e a noção das figuras geométricas representadas.</p> <p>Contrariamente, as crianças mais novas (3 e 4 anos) apenas conseguiram observar “bolas”. Com a inserção deste jogo, também queríamos proporcionar interação e cooperação entre as crianças.</p>

Através deste diálogo ficamos a perceber que para a maioria, o *Jogo da glória* era um jogo novo, mas para o Hugo, já era um jogo familiar. Aproveitamos assim esta oportunidade para conduzir o diálogo para uma partilha de saberes. Convidamos a criança que já conhecia o jogo a apresentar aos colegas algumas regras (as que se lembrasse). Tomou a palavra e explicou muito bem algumas regras aos colegas, sendo apenas necessária a nossa intervenção no sentido de melhorar e exemplificar algumas das regras de funcionamento do jogo, pois de acordo com Oliveira (2002), as crianças ao interagirem umas com as outras, estão a estabelecer relações de “cooperação, confrontação, busca de consenso” (p.142)

Para a realização do Jogo estava prevista a criação de dois grupos, sendo que cada um dos grupos, tomando como ponto de partida a história ouvida, tinha de pensar em

perguntas para interrogar o outro grupo. Solicitamos às crianças de cada grupo que elegessem democraticamente um porta-voz, tendo este a responsabilidade de colocar as questões. Todos os elementos dos grupos tiveram a oportunidade de jogar, à vez. À medida que iam acertando nas perguntas, avançavam o número de casas determinadas pelo dado e, caso não soubessem responder, podiam pedir ajuda ao porta-voz do grupo. Caso errassem a pergunta, recuavam uma casa, facto este que não aconteceu, por que a maioria das crianças interiorizou bem a história. Ganhava o grupo que chegasse primeiro à meta. Este jogo envolvia diversas áreas de conteúdo, mas havia uma que era mais evidente (a matemática), pois além de estarem representados os números nos círculos para que as crianças os identificassem, estas também tinham de proceder à leitura e contagem do número de pintas que saía no dado para poderem avançar para as casas seguintes (*vide* figuras 8, 9, 10 e 11).



**Figura 8.** *Descoberta do jogo*



**Figura 9.** *Início do jogo com dois representantes de cada grupo*



**Figura 10.** *Decorrer do Jogo da glória*



**Figura 11.** *Contagem do número de pintas que iria corresponder ao número de casas a avançar*

Quando o jogo terminou, questionamos as crianças sobre o que queriam fazer, pois apesar de termos planificado outra atividade, preferimos que partisse da sua vontade.

Aproveitamos para sublinhar que consideramos sempre as planificações como um documento flexível, podendo ser alteradas, sempre que as situações vivenciadas em contexto de estágio assim o exigissem. O que valorizamos neste processo foi, de facto, a vontade da criança. No registo da nota de campo que se segue damos conta do diálogo que estabelecemos com as crianças após o jogo:

Transcrição (Nota de campo do dia 6 de dezembro de 2016)	Análise
<p>- <i>Agora que terminou o jogo o que querem fazer? Querem repetir?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Sim, mas agora quero ir para a equipa da Fabiana.</i> (Zeferino)</p> <p>- <i>Eu queria fazer outro jogo, por favor.</i> (Fabiana)</p> <p>- <i>Tens alguma sugestão Fabiana?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Queria fazer de Pai Natal como tu na história?</i> (Fabiana)</p> <p>- <i>Boa Fabiana, e se fizéssemos um jogo dramático?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>O que é isso?</i> (Hugo)</p> <p>- <i>Cada um de vós irá encarnar uma personagem?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Encarnar? O que é isso?</i> (Luísa)</p> <p>- <i>Desculpa, expliquei-me mal. Encarnar, significa imitar, terás que escolher uma personagem da história e tentar ser como ela, dizendo o que ela disse, percebeste?</i> (Educadora Estagiária)</p> <p>- <i>Que fixe! Agora percebi, eu quero ser o Esquimó, posso?</i> (Luísa)</p>	<p>Quando terminou a atividade planificada, reparamos que nos tinha sobrado algum tempo e, então, decidimos dar liberdade de escolha às crianças para decidirem o que queriam fazer (embora, como se percebe no diálogo, com alguma mediação da nossa parte), tendo as crianças optado pela realização de um jogo dramático (teatro), no qual as crianças assumiram o papel das personagens da história.</p>

Por fim, após as crianças terem selecionado que personagem queriam ser e procurarem adereços que identificassem o seu personagem, demos início ao jogo dramático (vide figura 12).

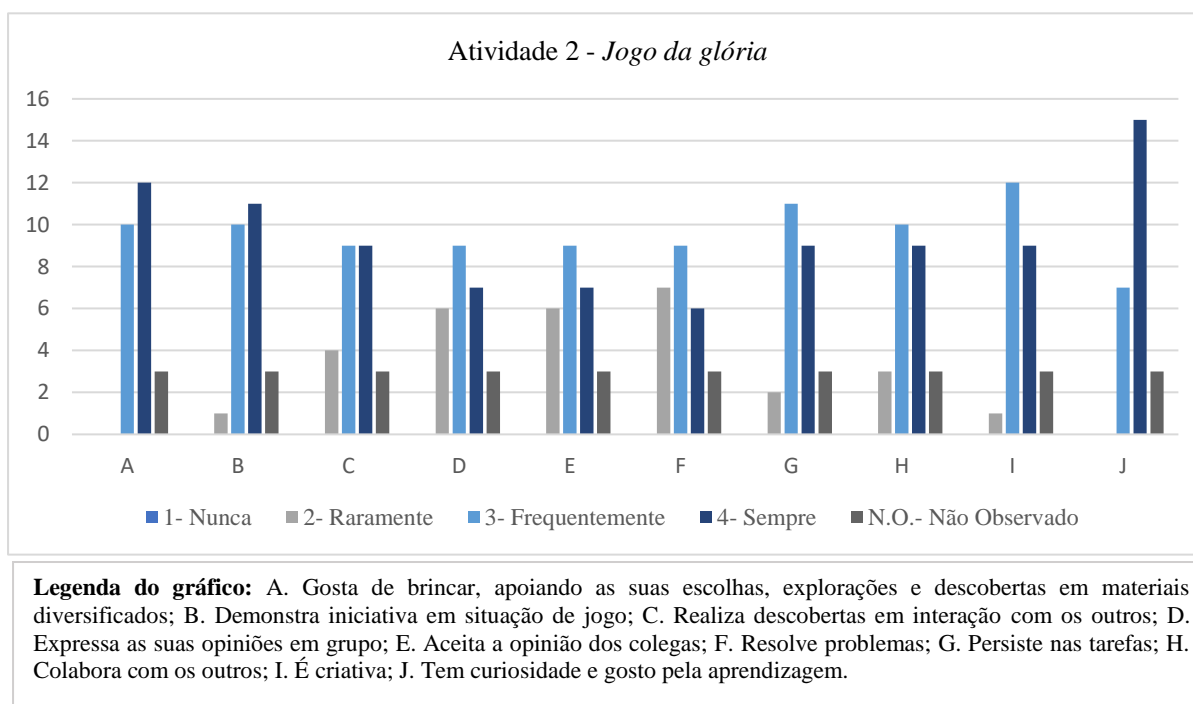


**Figura 12.** Jogo dramático acerca da história

Este jogo dramático foi repetido várias vezes, pois devido ao entusiasmo das crianças na realização desta atividade, todas queriam representar o personagem principal, o Pai Natal. Segundo o que se lê nas OCEPE,

esta forma de jogo (...) desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.52).

Esta atividade, tal como as anteriores, serviu para que através dela conseguíssemos avaliar as crianças em situação de jogo. Esta avaliação, teve como objetivo, observar o envolvimento das crianças, bem como o bem-estar destas em situação de jogo, através de uma grelha de registo individual de cada uma (*vide* anexo III). Como podemos observar no gráfico seguinte (*vide* figura 13), foram utilizados dez itens de análise (assinalados na legenda de A a J), os quais foram avaliados numa escala de 1 a 4.



**Figura 13:** Gráfico 2 referente à atividade em contexto de jardim de infância– Jogo da glória

Tal como na EEA em contexto de creche, também nesta experiência, como podemos observar no gráfico, não aplicamos a escala 1 (Nunca), pois eram 25 crianças bastante ativas. De acordo com as palavras de Piaget (1990), tudo que envolve jogos, torna-se num meio poderoso para a aprendizagem das crianças que, segundo ele, qualquer atividade é possível transformá-la num jogo. Através dos jogos observa-se que as crianças se entusiasmam mais, tornando-se mais ativas no decorrer de todas as atividades e, devido a esse entusiasmo e

participação por parte das crianças, não nos foi possível, em nenhum item de análise, avaliá-las na escala de 1, considerada a menos positiva. Outro aspeto a considerar neste gráfico, é a presença da escala de avaliação N.O. (Não Observado), revelando algumas ocorrências em todos os itens. A razão de esta escala estar presente no gráfico, deve-se à ausência de 3 crianças no dia da atividade, pelo que não nos foi possível avaliá-las, mas decidimos incluí-las, uma vez que pertenciam ao grupo. Em relação à escala 2 (Raramente), como podemos observar, esta foi utilizada em grande parte dos itens de análise, embora numa percentagem reduzida. Justifica-se esta percentagem pelo simples facto de se tratar de um grupo misto, no qual a maioria das crianças tinha 3 e 4 anos e não eram tão desinibidas como as mais velhas, o que também nos dificultou um pouco na planificação das atividades, pois como bons futuros educadores, tentamos sempre adequar as atividades às crianças tanto de 3 e 4 anos, como às crianças de 5 e 6 anos, para que estas se sentissem incluídas. De acordo com as OCEPE “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.10).

De uma maneira geral, os itens mantêm quase sempre o mesmo nível de avaliação perante a escala apresentada, sobressaindo o item J, pois tudo que realizávamos com as crianças era novidade, o que acabava por despertar sempre muita curiosidade e interesse por parte das crianças nas atividades.

A outra EEA que agora descrevemos partiu também da leitura e exploração de uma história de literatura para a infância, a saber: *Gosto de ti* de Elen Lescoat e Bénédicte Carboneill (2010), (vide figura 14).



**Figura 14.** Capa do livro “Gosto de ti”

Esta história fala-nos de uma menina chamada Rosa que, no dia em que o Hugo lhe disse que gostava mais dela do que de qualquer outra pessoa no mundo, ficou muito confusa. Como poderia ele saber? Seria possível medir o amor? Poderia isso querer dizer que o pai, a mãe e a avó não gostavam tanto dela como o Hugo? Estas são algumas das interrogações com que a menina se confrontou, mas depois de conversar com todos, compreendeu que o amor está no coração das pessoas que gostam de nós e que é impossível medi-lo.

A história apresenta-nos várias possibilidades para ser desenvolvida e permitiu-nos, atendendo à narrativa, trabalhar todas as áreas de conteúdo. Optamos por esta história pois queríamos trabalhar com as crianças a consciencialização de afetos, o reconhecimento das características individuais, o respeito pela diferença, a construção da identidade, a autoestima e o sentimento de pertença a um determinado grupo. O uso de estratégias, desta natureza, são relevantes, pois permite-nos construir com as crianças saberes, relacionando o conteúdo dos textos com as experiências de vida individuais. De acordo com Wells (2011a),

se os adultos forem capazes de dar tempo e interesse pessoal ao que uma criança tem a dizer, e se estiverem dispostos a alargar as contribuições das crianças em lugar de impor o seu ponto de vista, então poderá ser estabelecida com as crianças uma genuína reciprocidade de conversação interacional (p.539).

Começamos a leitura da história, num ambiente calmo, por forma a suscitar a motivação das crianças para a leitura e conduzi-las à compreensão do seu conteúdo da mesma. Após terminar a leitura da história, colocamos-lhes algumas questões, de modo a percebemos se estas tinham entendido o enredo, presente no texto lido, para então lhes solicitarmos que procedessem ao reconto oral. Como defendem Azevedo, Silva, Macedo, Simões e Diogo (2009):

as atividades após a leitura pretendem provocar reflexões, facilitando a análise e a síntese e promovendo respostas pessoais e conexões com ideias, temas e valores ideológicos/ simbólicos presentes nas obras, o que suscita o prazer da leitura e estimula uma relação afetiva com o texto, passando a leitura a ser vista como uma atividade significativa para os envolvidos (p.27).

É importante salientarmos que esta atividade foi acompanhada sempre da visualização das imagens do livro. Neste sentido, e para uma melhor compreensão acerca do conteúdo da história, segue-se o diálogo que surgiu *com* e *entre* as crianças:

Transcrição (Nota de campo do dia 3 de janeiro de 2017)	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>De quem é que a Rosa gostava?</i> (Educadora Estagiária)</li> <li>- <i>Eu acho que gostava de todos e do gato.</i> (Teresa)</li> <li>- <i>E quem são esses todos?</i> (Educadora Estagiária)</li> </ul>	<p>Estas afirmações das crianças permitem-nos perceber que associam as relações de afeto (amor e amizade) aos vínculos</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>As pessoas que brincavam com ela.</i> (Fabiana)</li> <li>- <i>E que lhe davam carinhos.</i> (Diogo)</li> <li>- <i>E abraços.</i> (Fabiana)</li> <li>- <i>Muito bem. E quem eram as pessoas que faziam isso à Rosa?</i> (Educadora Estagiária)</li> <li>- <i>A mãe, o pai, a avó e o Hugo.</i> (Hugo)</li> <li>- <i>Mas ela também gostava muito de brincar com o gato da avó.</i> (Fabiana)</li> <li>- <i>Mas vocês pensam que a Rosa tem o mesmo tipo de sentimento pelo gato, como tem pela família?</i> (Educadora Estagiária)</li> <li>- <i>Claro que não, o gato é um animal.</i> (Luísa)</li> </ul>	<p>afetivos que se estabelecem com os membros do núcleo familiar. Também foi possível perceber que estas já diferenciam os sentimentos entre as pessoas e entre estas e os animais.</p>
---	---

A amizade existente entre as personagens (Rosa e Hugo) está num nível diferente da que se tem pela família, mas semelhante com a que se tem em relação ao grupo de amigos. Assim, tal como a família é importante, também os amigos são importantes, para que cada um possa ser e sentir-se feliz e para que possamos ajudar os que nele se incluem a serem e a sentirem-se felizes.

De seguida propusemos às crianças a realização de um jogo, cuja intencionalidade incidia no desenvolvimento de competências sociais. Começamos por refletir, em grande grupo, sobre o que elas entendiam acerca do conceito de amigo e se seria importante ter amigos. Após um diálogo, apresentamos às crianças um novelo de lã e propusemos-lhes que, cada uma passasse o novelo a outra, enviando-lhe uma mensagem de carinho/amor, que manifestasse um sentimento e/ou que expressasse um carinho. O novelo foi passando de uma criança para outra, unindo-as no cruzamento do fio de lã, criando elos de ligação entre elas, formando uma teia. No final, interrogamos as crianças acerca do que consideravam ter formado com o novelo de lã. A maioria disse que parecia uma teia. Quando todas observaram e concordaram que era uma teia, convidamo-las a pensar num nome para o jogo. Depois de algumas propostas e por um processo de votação, ficou o título “Jogo da amizade”. Este jogo conduziu as crianças a compreender que cada uma pode ter amigos diferentes e alguns amigos comuns, permitindo assim reforçar o sentido de pertença de cada criança ao grupo (*vide* figuras 15 e 16).



**Figura 15.** *Passagem do novelo com a mensagem de carinho e com a expressividade do mesmo.*



**Figura 16.** *Resultado final - "teia da amizade".*

No sentido de dar continuidade a esta atividade, propusemos outro jogo, no qual as crianças teriam que expressar apenas afetos. Foram apresentados dois sacos, no sentido de provocar uma certa curiosidade às crianças. Um dos sacos continha cartões com dois tipos de informação. Num deles, existiam cartões com o nome e com a fotografia de cada criança e, no outro, as crianças podiam encontrar imagens alusivas a gestos de afeto (dar um abraço, um beijo, um aperto de mão, etc.). As regras deste jogo consistiam em que cada criança, na sua vez, tirasse um cartão com o nome de um colega ou até mesmo de um adulto da sala e outro cartão com o gesto de afeto que deveria manifestar ao colega correspondente ao cartão.

No decorrer das atividades de jogo, sobretudo, na que acabamos de relatar anteriormente pudemos constatar que as crianças, com 3 anos de idade, ficaram mais reticentes e inibidas nas suas demonstrações de afeto para com as outras crianças mais velhas. Contudo, também nos foi possível observar, que as crianças mais velhas as ajudavam, encorajando-as à participação e ensinando-lhes gestos que poderiam utilizar. Segundo Arezes e Colaço (2014) as crianças requerem de oportunidades e desafios novos, mas adequados, que lhes proporcionem o desenvolvimento da sua autonomia. A cooperação entre pares constitui, assim, uma oportunidade rentável a esse nível, na medida em que a criança desempenha um papel mais ativo (*vide* figuras 17 e 18).



**Figura 17.** Criança a retirar os seus cartões



**Figura 18.** Demonstração de afeto

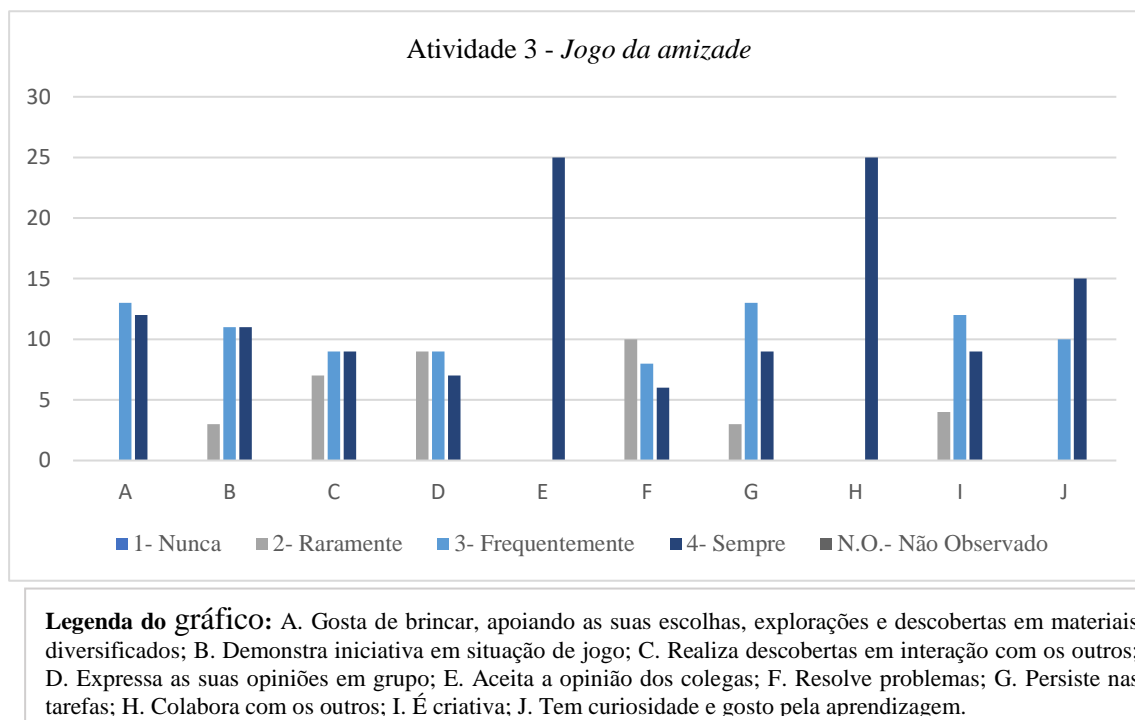
Em síntese, a partir do livro *Gosto de ti* foram criadas diversas oportunidades para as crianças construírem aprendizagens e manifestarem atos de amizade para com as outras crianças e adultos. Assim de acordo com as afirmações de Papalia, Olds e Feldman (2001):

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

Através da realização destas atividades, contribuímos ainda, para que as crianças aprendessem a manifestar o respeito pelos sentimentos, opiniões, características pessoais e culturais dos outros, a esperar ser respeitadas e estabelecer relações positivas com os outros, indo assim ao encontro do previsto nas OCEPE (2016).

Este tipo de atividades são importantes no processo formativo da criança, pois de acordo com Wells (2011b), as “interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros” (p.574). A realização destas EEA beneficiou-nos na recolha de dados, dando-nos a possibilidade de os registar na grelha de observação (*vide* anexo IV) para, posteriormente, procedermos à análise e avaliação das crianças em situação de jogo. Esta avaliação teve, uma vez mais, como propósito observar o

envolvimento das crianças, bem como o bem-estar destas em situação de jogo. A análise da grelha ajudou-nos a construir o gráfico que apresentamos na figura seguinte (*vide* figura 19).



**Figura 19:** *Gráfico 3 referente à atividade em contexto de jardim de infância – Jogo da amizade*

Relativamente ao presente gráfico, mais uma vez podemos observar que a escala 1 (Nunca), também não foi alvo de registo, pois como referido anteriormente eram crianças bastante ativas e a atividade também proporcionava a interação com o outro. De acordo com as OCEPE ao jogar com outros, “a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (...) que apelam não só à cooperação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.45), como também proporcionam entusiasmo.

A escala 2 (Raramente), mais uma vez está presente em mais de 50% dos itens de análise, pois apesar de já existir um progresso em relação à outra EEA, ainda continua bem presente. Consideramos, no entanto, e mais uma vez, que esta ocorrência se deve ao facto de no grupo existirem crianças muito inibidas, principalmente no contacto com as estagiárias, pois apesar de algum tempo de permanência no contexto não deixávamos de ser pessoas novas na sala de atividades. Também se pode estender ao facto de se tratar de um grupo misto, no qual, a discrepância entre a criança mais nova (3 anos de idade) e a criança mais velha (6 anos de idade) prejudicar um pouco os nossos registos. Ao aplicarmos este tipo de atividades, tínhamos como intuito, criar laços de afetividade, não só entre as crianças, como também entre as crianças e os adultos presentes na sala, o que podemos comprovar através

do item H (Colabora com os outros). Como se pode observar no gráfico registamos o maior número de ocorrências possíveis no nível 4 da escala, facto que nos conduz à antevisão de que todas participaram e interagiram entre elas e com os adultos. De facto, concordamos com o explanado nas OCEPE quando nos asseguram que este tipo de atividades contribui para o “desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada”, e porque “promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9), resultando num sentimento de pertença ao grupo.

Percebemos e constatamos que houve progressos com o grupo, observáveis, como exemplo, no item de análise E (Aceita a opinião dos colegas), sendo bastante perceptível que esta atividade alterou um pouco as atitudes das crianças perante o outro, pois, paulatinamente, as crianças começaram a aceitar muito melhor a opinião e as escolhas realizadas pelos colegas.

### **1.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico**

No contexto do 1.º ciclo de ensino básico as experiências desenvolvidas tiveram sempre que ir ao encontro do *Programa do 1.º ciclo do ensino básico* e das *Metas Curriculares* de Português, de Matemática e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, bem como, tivemos de atender aos manuais escolares de Português, Matemática e Estudo do Meio e claro, às orientações fornecidas pela professora cooperante.

Relativamente às nossas atividades procuramos favorecer uma abordagem integrada das diferentes áreas curriculares, bem como, tentamos sempre que a criança fosse um agente ativo na construção da sua aprendizagem, proporcionando, assim, práticas que se sustentassem numa pedagogia participativa. O professor nesta pedagogia tem um papel preponderante, pois deve procurar saber para poder dar respostas às necessidades das crianças. Segundo Ribeiro (2003) “não faz sentido que a função do professor não se modifique, não podendo a sua função 'reduzir-se à simples tarefa de ensinar, mostrar, explicar e avaliar” (p.75), pois as crianças são seres em constante mudança, constituindo-se participantes na construção da sua própria aprendizagem. Como refere Barroso (1995) “o professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam” (p.10).

Durante doze semanas de intervenção realizamos sempre atividades lúdicas que englobaram momentos de atividades individuais, bem como momentos de realização de atividades em grande e pequenos grupos, sobretudo centradas no papel ativo das mesmas. Nas seis semanas de intervenção individual, tentamos, sempre que possível, utilizar o jogo como ferramenta lúdica no processo de ensino-aprendizagem, pois este tornou-se essencial nas interações entre pares, favorecendo assim uma aprendizagem e envolvimento das crianças nas atividades. Neste sentido, passamos a descrever e interpretar a nossa ação pedagógica através de três EEA sustentadas no jogo, nomeadamente, o *Jogo do supermercado*, o *Jogo das linguagens* e o *Jogo das unidades de medida de capacidade e comprimento*. Estas experiências foram apenas algumas das que consideramos mais relevantes para a descrição das mesmas no presente relatório, uma vez que, através destas, pretendemos apresentar algumas das vertentes pedagógicas e lúdicas do jogo, no processo de ensino-aprendizagem e nas relações das crianças, mas ao longo da prática pedagógica, utilizamos outros jogos para o ensino de outros conteúdos, nomeadamente, o Kahoot (jogo informático), os números animados, a escrita em harmónio, a leitura por cores, jogos de caça ao tesouro, entre outros.

Os jogos promovidos, nas diferentes áreas, eram de carácter social, pois requeriam cooperação, interação e cumprimento de regras. O facto de termos recorrido muitas vezes ao jogo, como elemento essencial na aprendizagem da criança, levou-nos a perceber que este é essencial, pois promove a motivação, o encorajamento, bem como a participação espontânea das crianças, uma vez que as torna mais extrovertidas e lhes inibe o receio de errar.

Quando planificamos devemos ter em conta a escolha da atividade para abordar os conteúdos selecionados, bem como a sua articulação entre as várias áreas, pois de acordo com Borràs (2001), o plano de aula deve ser previamente planeado para que “possibilite a inovação, a criatividade, a melhoria e a qualidade da intervenção do ensino-aprendizagem” (p.275). Assim, a planificação, quer desta aula, quer das restantes, tornou-se um elemento fundamental, para que pudéssemos realizar um ensino com o qual nos sentíssemos mais confiantes. Posto isto, e dada a temática de investigação que orientou a nossa prática nos vários contextos, tentamos em todas as atividades planificadas, recorrer ao jogo, como estratégia didática-pedagógica, cujo intuito se centrou em promover e proporcionar aprendizagens significativas, ativas, integradoras e socializadoras, centradas sobretudo na criança e no seu papel ativo na construção do seu conhecimento.

A EEA que apresentamos desenvolveu-se na área disciplinar da Matemática e tinha como objetivo explorar os números decimais. De acordo com Matos (2004) acreditamos

que “a matemática, ou melhor, a compreensão e o uso de uma linguagem matemática, constitui uma dimensão importante para o assumir da personalidade e tornou-se mesmo viral a uma cidadania plena” (p.9). Decidimos trabalhar o conceito de número decimal com auxílio do dinheiro, partindo da organização das crianças da turma em quatro grupos de quatro elementos. De seguida distribuímos a cada um dos grupos um saco que continha a mesma quantia de dinheiro e um problema para resolver, sendo este diferente em todos os grupos, isto para que pudessem depois partilhar. Constatando a presença do dinheiro nos sacos, as crianças manifestaram-se, desde logo, muito motivadas, como se observa na seguinte nota de campo:

<b>Transcrição</b> (Nota de campo do dia 7 de março de 2017)	<b>Análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Professora para que serve este dinheiro?</i> (Gustavo)</li> <li>- <i>É para contarmos e vermos a quantia que temos.</i> (Luna)</li> <li>- <i>Eu acho que vamos fazer exercícios com dinheiro.</i> (João)</li> <li>- <i>O que foi que vos distribuí?</i> (Professora Estagiária)</li> <li>- <i>Dinheiro e um problema.</i> (Rute)</li> <li>- <i>Então o que pensam que vamos fazer com esse dinheiro, para que que serve?</i> (Professora Estagiária)</li> <li>- <i>Para nos ajudar na resolução do problema.</i> (Rui)</li> </ul>	<p>Através deste diálogo conseguimos perceber o entusiasmo e a motivação das crianças para a atividade. É notório também o seu conhecimento acerca do dinheiro e a noção que manifestaram sobre o seu funcionamento.</p>

Um dos aspetos que tentamos sempre proporcionar às crianças na prática pedagógica, e que consideramos fundamental, foi que a aprendizagem fosse realizada por descoberta (APD), pois segundo Fernandes (2011) a aprendizagem deve ser “centrada essencialmente na atitude do aluno, que descobre e constrói os conhecimentos e os relaciona com conceitos já adquiridos e que fazem parte da sua estrutura cognitiva” (p.7). Em todas as atividades propostas às crianças, tentamos sempre que fossem as mesmas a descobrir o que íamos trabalhar e que conteúdos iríamos abordar e, como mencionamos, consideramos importante que as crianças estivessem ativas em todo o processo da sua aprendizagem, trabalhando por descoberta através dos materiais e estratégias propostos e, muitas vezes, negociados. É importante questionarmos sempre as crianças, de forma a percebermos o que já sabem sobre o assunto, pois de acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) “o professor não deve ignorar as experiências e os conhecimentos prévios que os seus alunos possuem” (p.28). Neste sentido, concordamos com o facto de que cabe ao professor, que possui um papel de organizador e facilitador de aprendizagem, “orientar as tarefas dos alunos recorrendo a reforços positivos, proporcionando material adequado para que eles possam fazer as suas

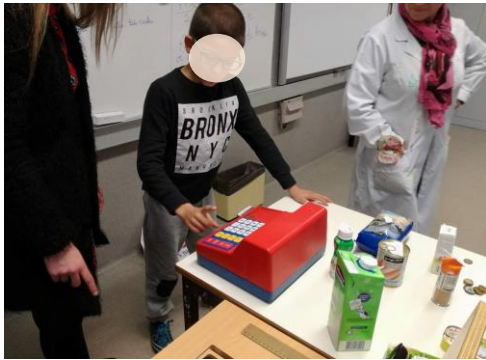
descobertas, apresentando-lhes problemas/questões para serem investigados e, ao mesmo tempo, estimulando-os a fazerem previsões” (Fernandes, 2011, p. 26).

Na figura seguinte podemos observar um dos momentos, de um dos grupos de trabalho, que mostra como as crianças estavam envolvidas na tarefa (*vide* figura 20).



**Figura 20.** Resolução do problema com o auxílio do dinheiro

Após a resolução dos problemas, realizada por todos os grupos, foram partilhadas e discutidas em grande grupo as correções dos mesmos e, posteriormente, prosseguimos para a apresentação de diversos materiais, tais como: uma caixa registadora, diversos alimentos (arroz, massa, fruta, legumes, enlatados, etc.), alguns produtos de higiene pessoal, entre outros. Nesta atividade, que envolveu também a área do Estudo do Meio, no que se refere não só ao conhecimento do Euro, como também aos tipos de comércio, as crianças teriam que começar pela escolha, em grande grupo, dos preços de cada um dos produtos apresentados. Os preços não poderiam ser números arredondados à unidade, mas sim, números decimais, para se proceder à exploração do conteúdo “adição e subtração de números decimais”. Este jogo tinha então, como finalidade, comprar o maior número de produtos que se encontravam ao dispor das crianças. Cada grupo teve que saber gerir bem o dinheiro que lhe tinha sido fornecido, pois ganhava o grupo que chegasse ao fim com mais dinheiro e com mais produtos comprados. Cada grupo teria também que ser responsável e pedir, em cada compra, o devido comprovativo de venda de cada produto pois, como foi abordado na área de Estudo do Meio, é sempre importante pedir a fatura daquilo que compramos (*vide* figuras 21, 22 e 23).



**Figura 21.** Solicitação do comprovativo de compra, expondo o contribuinte



**Figura 22.** Compra dos produtos



**Figura 23.** Gestão do dinheiro

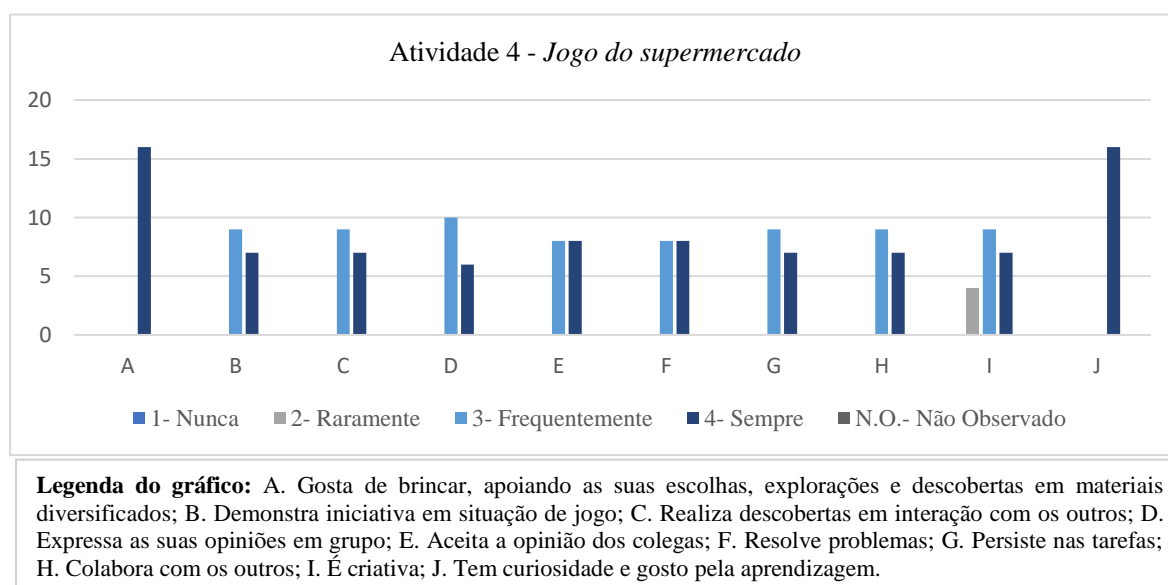
No final da atividade, quando todos os grupos contaram o dinheiro que lhes sobrou, constatamos que houve um grupo com uma discrepância muito grande relativamente aos restantes, isto pelo facto de um dos elementos do grupo ter perdido dinheiro nas suas viagens ao supermercado, como comprovamos no registo da seguinte nota de campo.

Transcrição (Nota de campo do dia 7 de março de 2017)	Análise
<p>- Professora o meu grupo somou um total de cinco produtos e trinta euros e sessenta e três cêntimos restantes. (Rui)</p> <p>- E quanto dinheiro tinha o vosso grupo no início? (Professora Estagiária)</p> <p>- Tínhamos cem euros certos, mas desses cem euros, oitenta e cinco euros em notas de cinco, dez, vinte e cinquenta e os restantes quinze euros, eram em moedas variadas. (Rute)</p> <p>- Então quanto dinheiro gastaram no total? (Professora Estagiária)</p> <p>- Gastamos sessenta e nove euros e trinta e sete cêntimos. (Rute)</p>	<p>Claramente as crianças já tinham alguns conhecimentos prévios acerca do dinheiro. Através desta atividade as crianças, conseguiram somar e subtrair o dinheiro em relação às compras que realizaram, utilizando assim a subtração e adição de números decimais. O facto de existir um grupo prejudicado, este não se deveu à ocorrência de realizarem mal os trocos (adição e subtração de números decimais), mas sim por</p>

<p>- Há algum grupo que tenha mais dinheiro e mais produtos? (Professora Estagiária)</p> <p>- O nosso grupo tem mais produtos, mas tem muito menos dinheiro, apenas nos sobram cinco euros e dez cêntimos. (Eva)</p> <p>- O que aconteceu? (Luna)</p> <p>- Não temos bem a certeza, mas um de nós foi irresponsável e perdeu dinheiro. (Eva)</p>	<p>um elemento ter perdido o dinheiro no “supermercado”. Devido a este erro, o grupo saiu todo prejudicado, mas uma lição que tentamos incutir, é que sendo um grupo e o erro de um é um erro de todos.</p>
--	---

Com a realização desta atividade pudemos perceber que as crianças já tinham uma noção básica sobre a moeda de troca (Euro), bem como uma das regras fundamentais da subtração e adição de números decimais. Também, através desta atividade, se percebeu que as crianças ainda não tinham muita noção da realidade dos preços dos produtos, e em relação à discrepância do grupo com menos dinheiro, tivemos o cuidado de alertar que é muito importante ter em atenção onde colocamos o dinheiro, bem como a forma como o transportamos, pois, perder dinheiro, embora possa acontecer, devemos evitar e que, por tal, temos de ser mais responsáveis. No caso em concreto deste grupo, ficaram cientes de que este tipo de comportamento se constituiu num erro que os prejudicou em relação aos outros grupos.

No decorrer desta atividade, para além das notas de campo, recolhemos dados numa grelha de observação (*vide* anexo V). Esta grelha continha dez itens de avaliação, que se designam pelas letras de A até J. Além dos itens de avaliação, tivemos também presente uma escala que avaliava o envolvimento e o bem-estar das crianças em situação de jogo, dando assim resposta aos itens de avaliação. Esta escala de avaliação está numerada de 1 a 4 como descrito no gráfico (*vide* figura 24).



**Figura 24:** Gráfico 4 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – Jogo do supermercado

Como é possível observar através do gráfico, sobre a turma com a qual trabalhamos, apresentamos registos bastante favoráveis em todos os parâmetros. Dado que se tratava de crianças a frequentar o 3.º ano de escolaridade, relativamente às crianças dos outros contextos onde estagiamos, tudo o que apresentávamos, era sempre mais simples e mais fácil de trabalhar, sobretudo pelo facto de termos conseguido que entendessem sempre os nossos pontos de vista relativamente aos conteúdos. Como nos revelam os dados do gráfico e sustentadas em Arends (2008), percebemos que “alguns alunos são mais persistentes do que outros, e algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras, para determinados alunos” (p.151). Somos conscientes de que implementávamos sempre estratégias que entusiasmaram todas as crianças, mesmo aquelas que eram mais inibidas e desinteressadas. É importante que este trabalho parta do professor, uma vez que quando nos deparamos com crianças desinteressadas e/ou desanimadas com as atividades propostas, cabe ao professor tomar um papel mais interventivo, dando assim orientações e incentivos para a realização do trabalho. Tal como Arends (2008) refere “construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem em actividades de aprendizagem significativas são os maiores objectivos do ensino” (p.152). Deste modo, o professor deve ter sempre em atenção a sua seleção de atividades, bem como as estratégias que deve implementar para motivar as crianças.

Ao analisarmos e observarmos o gráfico percebemos que a média geral da turma é bastante positiva, sendo que as avaliações que realizamos perante este jogo foram na escala 3 e 4, exceto no item I, (É criativa) que obtivemos registos com alguma significância na escala 2 (4 ocorrências), facto que nos conduziu à reflexão de termos de optar por estratégias que desenvolvessem mais a criatividade das crianças. Contudo, na nossa opinião, não consideramos um ponto fulcral nesta investigação, e concordamos que este item não prejudica a nossa avaliação quando afirmamos que esta foi muito positiva.

A seguinte EEA desenvolveu-se a partir da área disciplinar de Português. A atividade planificada foi pensada para que nos fosse possível articulá-la com as outras áreas do saber. Iniciamos com a divisão das crianças da turma em quatro grupos de quatro elementos, pois observamos que a turma se entusiasmava e trabalhava melhor em grupo. Partilhamos também da opinião de Teixeira (1999) ao considerar o trabalho de grupo importante, pois

é na discussão com os colegas que a criança exercita sua opinião, sua fala, seu silêncio, defendendo seu ponto de vista. O trabalho em grupo, portanto, estimula o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio; dar soluções e apresentar questionamentos, não favorecendo apenas a

troca de experiência, de informações, mas criando situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagem significativa. A relação com o outro, portanto, permite um avanço maior na organização do pensamento do que se cada indivíduo estivesse só (p.26).

Depois de formarmos os grupos de trabalho, distribuímos, por cada um, uma folha que continha símbolos pictográficos, impressos em folhas fotocopiadas de tamanho A4 (*vide* anexo VI). As crianças foram convidadas a observar com atenção a sequência de símbolos. Demos algum tempo para observarem e prosseguimos com o esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o que cada um podia representar e solicitamos-lhe que, considerando a sequência dos símbolos criassem uma história, atendendo às regras de produção e planificação de textos. Relativamente às suas características dissemos para fazerem uma narrativa e, no que diz respeito à textualização, teriam de atender à caligrafia, ortografia, vocabulário, amplificação de texto (expansão de frases, com coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos). Por fim, informamos que depois de redigido deviam proceder à sua revisão considerando a planificação realizada pelos elementos do grupo, revendo também o vocabulário e a ortografia.

Salientamos que os símbolos pictográficos fornecidos às crianças, para procederem ao treino da sua expressão escrita em grupo, estavam relacionados com a história “*O segredo do Sol e da Lua*” de Graça Breia e Manuela Micaelo (2008), (*vide* figura 25).



**Figura 25.** *O segredo do Sol e da Lua* de Graça Breia e Manuela Micaelo

Ressaltamos também que as crianças não conheciam a história, pois o nosso objetivo era que criassem um texto narrativo através de símbolos antes de explorarem e conhecerem a história, para que, no final, pudéssemos estabelecer algumas intertextualidades com a história original. Este processamento exigia da criança uma enorme imaginação, pelo que

em função dos dados obtidos na nossa primeira análise dos dados, consideramos importante trabalhar este tipo de atividades que desenvolvessem a criatividade das crianças. Como refere Magalhães (2003) a imaginação é um dos “aspectos inerentes ao próprio desenvolvimento humano” (p.22), ou seja, a imaginação é algo que existe no imaginário de cada um de nós, embora mais evidente em algumas pessoas. Para Dewey (2002) “a imaginação é o meio no qual a criança vive. Para ela, em todos os lugares e em todas as coisas que lhe prendem a atenção ou sobre as quais ela age há uma superabundância de valor e significado” (p.58). Segundo Piaget o “estádio do pensamento intuitivo pré-operatório, reconhece a existência de estruturas mentais (abertas, intuitivas, livres e imaginativas) que permitem à criança utilizar a sua imaginação como forma de experimentar relações com o mundo, independentemente da realidade mais imediata” (cit. por Magalhães, 2003, p. 22) e, ainda segundo o mesmo autor, “a representação mental, a utilização dos símbolos e as associações livres assumem particular significado” (Magalhães, 2003, p.22).

Após o término da atividade de escrita, demos a oportunidade, a cada grupo, de partilhar a sua narrativa. Decidimos que a apresentação seria realizada oralmente. Informamos as crianças que deviam estar com muita atenção para que pudessem, posteriormente, encontrar semelhanças com outra história que eles iriam contar. Depois da partilha, partimos para a leitura e exploração da história *O segredo do Sol e da Lua*. Antes de procedermos ao confronto das semelhanças das histórias, demos a oportunidade das crianças fazerem a leitura da história original. Na figura seguinte podemos observar um dos grupos envolvidos na elaboração do texto partindo dos símbolos pictográficos (*vide* figura



**Figura 26.** *Elaboração de uma narrativa através de símbolos pictográficos*

26).

*O segredo do Sol e da Lua*, é uma história cujo enredo retrata que a Lua e o Sol andavam sempre desencontrados, pois quando um acordava o outro já estava pronto para ir dormir. Um dia a Lua decidiu acordar mais cedo para ir ter com o Sol e convidá-lo para passearem os dois. Mas, enquanto deslizavam tranquilamente pelo céu, algo aconteceu na Terra – instalou-se uma confusão total. Quando o Sol e a Lua se aperceberam que estava tudo mal, ficaram muitos aflitos! Foi então que a Lua, rapidamente, teve uma ideia que transmitiu, em segredo, ao Sol. Partindo da ideia do “segredo” entre o Sol e a Lua, sugerimos às crianças que criassem uma carta ou um convite dirigido a um astronauta, mas que guardassem segredo, pois não podiam revelar a ninguém o que haviam escrito. Depois de todas as crianças terem terminado, criamos um momento de discussão de ideias relativamente a tudo que tinha acontecido na história e que aspetos poderíamos explorar sobre o Sol e a Lua. Para tal, estabelecemos um diálogo com as crianças que transcrevemos na seguinte nota de campo:

<b>Transcrição</b> (Nota de campo do dia 3 de abril de 2017)	<b>Análise</b>
<p>- <i>Relativamente ao sol e à lua, onde é que estes se encontram?</i> (Professora Estagiária)</p> <p>- <i>Encontram-se no céu.</i> (Tiago)</p> <p>- <i>E no céu só existe o sol e a lua?</i> (Professora Estagiária)</p> <p>- <i>Não, também existem as estrelas, as nuvens.</i> (Inácio)</p> <p>- <i>E a chuva e a trovoadas também vêm do céu.</i> (Eva)</p> <p>- <i>Professora, e os planetas também estão no céu?</i> (Rute)</p> <p>- <i>Aquilo que todos nós chamamos de céu é designado por espaço. Rute, os planetas também estão no espaço e sabiam que a lua é um satélite natural da terra, mas também podemos dizer que é planeta secundário?</i> (Professora Estagiária)</p> <p>- <i>A lua é um planeta secundário? Eu pensava que a lua era como o sol, uma estrela.</i> (Maria João)</p> <p>- <i>Eu não estou a perceber nada, a lua é um planeta e o sol uma estrela? Porquê?</i> (Luna)</p> <p>- <i>Luna, o sol é uma estrela, tal como as que vêes no céu à noite, porque são corpos que mantêm a sua posição no espaço e libertam luz e calor. A lua é um planeta secundário ou um satélite natural, que tal como todos os planetas, são corpos que giram à volta de uma estrela e não têm luz própria.</i></p> <p>- <i>O meu pai já me tinha dito isso, que à noite é o sol que está atrás da lua a fornecer-lhe luz.</i> (Rute)</p> <p>- <i>Sim podemos dizer, que a lua gira em volta de um planeta e os planetas giram em torno do sol.</i> (Professora Estagiária).</p>	<p>Este diálogo fez-nos perceber que as crianças, mais uma vez, já tinham conhecimentos prévios relativamente aos conteúdos a serem abordados, neste caso os astros. Percebemos que apesar de possuírem esses conhecimentos prévios, ainda era tudo muito superficial e que precisávamos de os aprofundar para uma melhor interpretação e compreensão, desconstruindo, por exemplo, algumas ideias erradas.</p>

Após o diálogo apresentamos às crianças uma maquete estruturada do sistema solar, a qual deixamos que, livremente, explorassem (*vide* figura 27).



**Figura 27.** *Exploração da maquete do sistema solar*

Na exploração da maquete do sistema solar fomos percebendo que algumas crianças já sabiam os nomes dos planetas que constituem o sistema solar. A partir desta maquete, aproveitamos também e explicamos às crianças outros conteúdos sobre o nosso sistema solar, nomeadamente indicar o Sol como a fonte de luz e calor para a Terra e verificar as suas posições ao longo do dia, possibilitando-nos a identificação dos elementos que integram a constituição do Universo (estrelas, galáxias...), entre outros aspetos que foram surgindo das dúvidas e questionamentos das crianças.

Retomamos a leitura da história, mas desta vez foi interpretada em linguagem gestual, através de um vídeo, pois o nosso intuito era que as crianças tivessem contacto com outra forma de comunicação existente. Consideramos importante que as crianças tivessem noção da existência de realidades diferentes, contribuindo assim, e cada vez mais para uma escola inclusiva. De acordo com Alves (2006) “a educação inclusiva melhora a qualidade do ensino para todos, atua como impulsionadora das práticas educacionais nas escolas, desafiando os professores a desenvolverem novas metodologias para a participação ativa que beneficia todos os alunos” (p.10). Depois de assistirem ao reconto da história em linguagem gestual, distribuimos uma folha que tinha impresso o abecedário em linguagem gestual. Surgiu assim, por parte das crianças, uma curiosidade de expressarem, em grande grupo, o seu nome, ou até mesmo palavras soltas, que desafiassem os próprios colegas a tentarem interpretar o que o outro estava a tentar comunicar. Consentimos com a proposta e demos algum tempo para observarem o alfabeto e pensarem numa palavra que pretendiam que os

colegas descodificassem. Depois de algum treino individual, cada criança foi à frente e fez calmamente todos os gestos referentes à palavra que tinham pensado (*vide* figura 28).

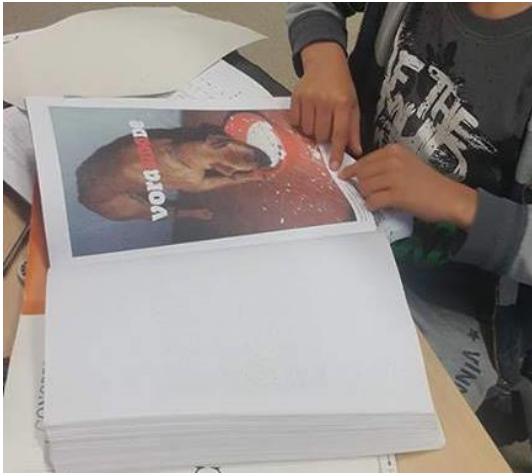


**Figura 28.** *Comunicação através da linguagem gestual*

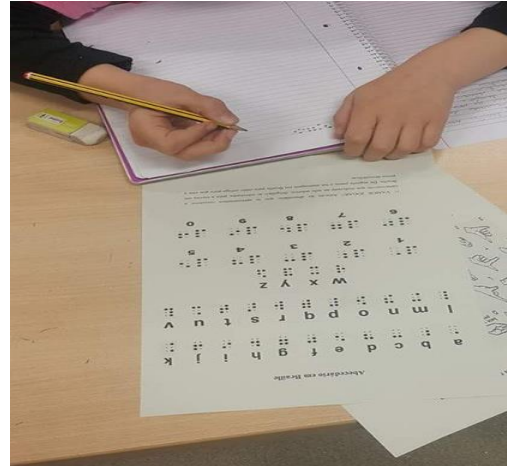
Devido a esta curiosidade por parte das crianças, decidimos, num outro momento, também apresentar outro tipo de comunicação, a escrita em Braille. Explicamos às crianças, que estes dois tipos de comunicação eram importantes, reforçando a ideia que a linguagem gestual se adequava a pessoas com deficiência auditiva e que a escrita em Braille estava relacionada com a comunicação estabelecida com pessoas com deficiências visuais. Segundo Cardoso (2003),

há que se buscar soluções para a convivência na diversidade que caracteriza e enriquece, dá sentido e significado. Há que se efetivamente favorecer a convivência e a familiaridade com as pessoas com deficiência, derrubando as barreiras físicas, sociais, psicológicas e instrumentais que as impede de circular no espaço comum (p.129).

A escrita em Braille foi apresentada também sob a forma de abecedário e, para reforçar, deixamos que as crianças visualizassem e sentissem a escrita numa revista escrita em Braille (*vide* figura 29). Constatamos que as crianças ficaram muito motivadas com o facto de poderem tatear o relevo proporcionado por este tipo escrita. Quando todas as crianças exploraram a revista, propusemos-lhe que transcrevessem a sua misteriosa carta, que tinha previamente sido elaborada para o astronauta (o tal “segredo”), mas que o fizessem utilizando o código alfabético em Braille (*vide* figura 30).



**Figura 29.** Exploração da revista em Braille



**Figura 30.** Transcrição da carta para a escrita em Braille

Terminada a tarefa de escrita, propusemos-lhe um jogo: o texto de cada criança passaria para outro colega que teria de descodificar a mensagem, revelando o “segredo”. Para podermos estabelecer a necessária articulação com a área da Matemática, e considerando o facto de que as crianças já tinham abordado conteúdos relativos à unidade de medida do comprimento (metro) e tínhamos de avançar para conteúdos relacionados com a medição do perímetro de polígonos, decidimos começar, então, por estabelecer um diálogo em grande grupo, tal como revela a seguinte nota de campo.

<b>Transcrição</b> (Nota de campo do dia 6 de abril de 2017)	<b>Análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Será que é possível medirmos a distância que existe entre o Sol e a Lua?</i> (Professora Estagiária)</li> <li>- <i>Eu acho que sim, mas tínhamos que usar muitas fitas métricas</i> (Fábio).</li> <li>- <i>Eu acho que não, porque se o Sol está no centro do sistema solar e a Lua está na mesma posição que o planeta Terra, acho impossível.</i> (Inácio)</li> <li>- <i>A lua não está na mesma posição, a lua gira à volta da Terra e a Terra gira à volta do Sol.</i> (Rute)</li> <li>- <i>Muito bem, mas como nós conseguimos medir distâncias?</i> (Professora Estagiária)</li> <li>- <i>Através da unidade de medida de comprimento, o metro.</i> (Eva)</li> <li>- <i>E se eu tiver uma figura geométrica, por exemplo um quadrado, consigo medi-lo?</i> (Professora Estagiária)</li> <li>- <i>Medimos todos os lados?</i> (Rui)</li> <li>- <i>Muito bem, sabem como se chama o resultado da soma das medidas de todos os lados? Chama-se o perímetro de polígonos</i> (Professora Estagiária)</li> <li>- <i>Então o perímetro é a soma de todos os lados?</i> (Luna)</li> <li>- <i>Exatamente.</i> (Professora Estagiária)</li> </ul>	<p>Este diálogo serviu como ponte de articulação entre o Estudo do Meio e a Matemática.</p> <p>Percebemos que os conteúdos já abordados (unidades de medida de comprimento), tinham ficado bem compreendidos relativamente à sua função.</p>

Após o diálogo apresentamos às crianças uma roda de medir distâncias (odómetro), um tipo de monociclo (instrumento que faz o registo em metros – *vide* figura 31) para que, estas, medissem o perímetro de espaços de grande dimensão, como por exemplo, o perímetro da sala de aula e de alguns espaços do recreio.



**Figura 31.** Roda de medição de distâncias (odómetro) em metros

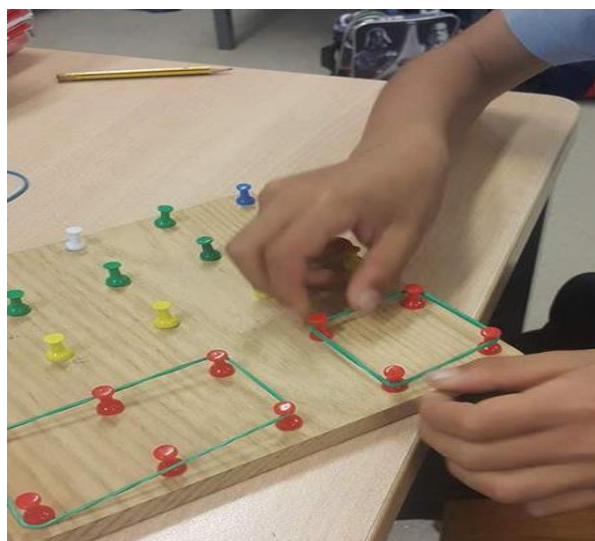
Após todas as crianças terem manuseado e manipulado o odómetro (*vide* figura 32), sugerimos que se organizassem em díades para darmos seguimento às tarefas que havíamos planificado.



**Figura 32.** Manipulação do odómetro

Depois de organizados em pares, apresentamos o material estruturado com o qual pretendíamos que trabalhassem (geoplano). Explicamos qual a utilidade do geoplano, bem como a dos elásticos que o acompanhavam esclarecendo que a distância entre cada ponto significava um centímetro. O objetivo deste jogo era que as crianças criassem livremente figuras geométricas com o perímetro que quisessem, fizessem o registo gráfico do que iam

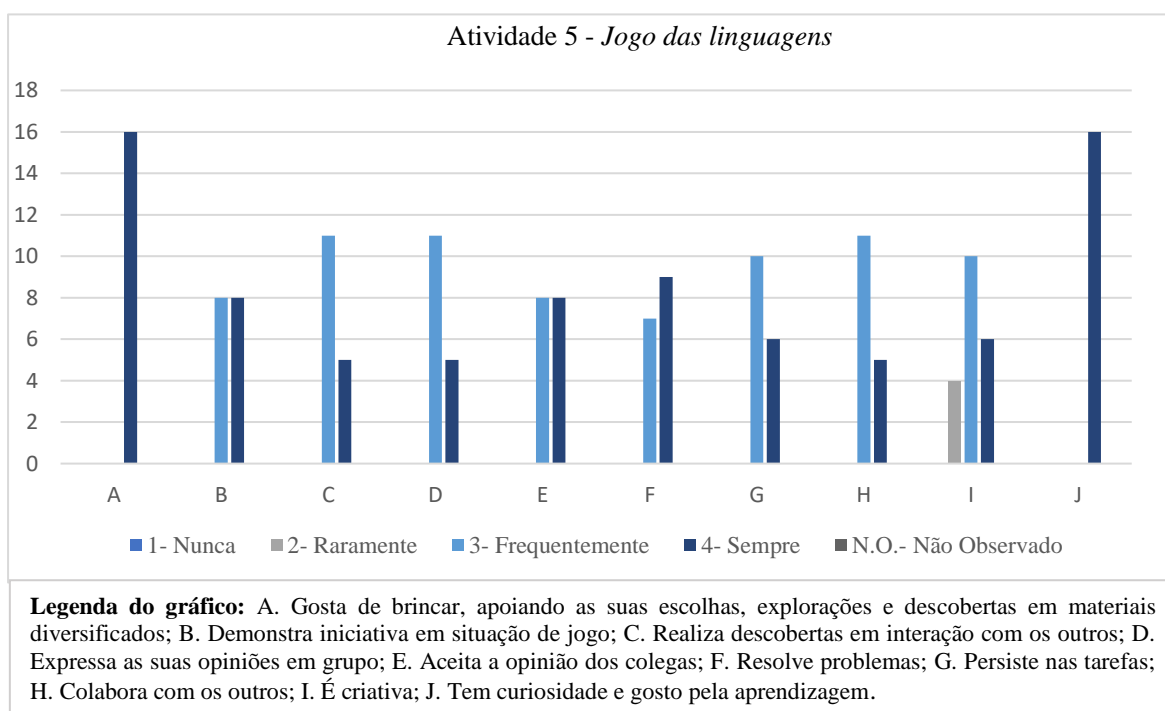
fazendo (em folhas próprias) para que, no final, pudessem mostrar e partilhar as suas descobertas com os colegas (*vide* figura 33).



**Figura 33.** Criação de figuras geométricas no geoplano

No quadro branco escrevemos o conceito de perímetro, bem como algumas medidas de perímetros que as crianças teriam que encontrar e marcar no geoplano, mas sem lhes impor o tipo de figura que teriam de fazer, pois concordamos que as atividades se tornam mais interessantes se forem as crianças a experimentar e a descobrir por elas próprias, pois, tal como nos revelam as OCEPE, a curiosidade das crianças “é fomentada e alargada (...) através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.85). Assim, é importante que as aprendizagens sejam por descoberta (APD), ou “centradas essencialmente na atitude do aluno, que descobre e constrói os conhecimentos e os relaciona com conceitos já adquiridos e que fazem parte da sua estrutura cognitiva” (Fernandes, 2011, p.7). Cabe também ao professor ser um orientador e facilitador dessas aprendizagens, fornecendo materiais enriquecedores e didáticos e, também, deve proporcionar às crianças a construção de conhecimentos para situações novas que possam surgir, as quais podem vir a cimentar as aprendizagens já adquiridas, proporcionar-lhes então estratégias que levem à solução de alguns conflitos cognitivos, conduzindo a novas aprendizagens. Neste enquadramento, o professor, segundo Fernandes (2011), tem um papel importante “devendo orientar as tarefas dos alunos recorrendo a reforços positivos, proporcionando material adequado para que eles possam fazer as suas descobertas, apresentando-lhes problemas/questões para serem investigados e, ao mesmo tempo, estimulando-os a fazerem previsões” (p.26).

Pensamos poder considerar que esta atividade foi uma mais-valia para as crianças, e também para nós, pois através de uma história conseguimos trabalhar todas as áreas do saber. Com este tipo de atividades, percebemos que é possível a criança ser construtora do seu processo de ensino-aprendizagem, mas que, para isso, temos e devemos incentivá-la para que esta se torne um indivíduo autónomo e ativo, um ser que constrói conhecimentos em aprendizagens por descoberta, na qual é a criança o principal agente na estruturação dos seus saberes. Foi também através desta atividade que aplicamos a grelha de envolvimento e bem-estar (*vide* anexo VII), que visava avaliar as crianças em dez parâmetros, numa escala de quatro níveis. Podemos observar o resultado final da análise, que realizamos à grelha de observação preenchida no decurso da realização da atividade, e que se expressa no gráfico seguinte (*vide* figura 34).



**Figura 34.** Gráfico 5 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – Jogo das linguagens

Após uma primeira análise referente a este gráfico, conseguimos perceber no que respeita ao gosto pelo brincar (item A) e a curiosidade e o gosto pela aprendizagem (item J), neste grupo de crianças, foram por nós avaliados na escala mais elevada (4 – Sempre). Neste gráfico continuamos a observar a existência de registos da escala de avaliação 2 (Raramente) no que concerne à criatividade da criança (constatamos que obtivemos o mesmo número de ocorrências – 4). Apesar de ser uma percentagem mínima, esta atividade, requeria muita criatividade ao longo do seu processo de realização e, por isso, as crianças não ultrapassaram as suas dificuldades perante o ato criativo. Contudo, embora concordemos com Vygotsky

(2001) quando nos refere que “ensinar o ato criador da arte é impossível” (p.325), continuamos a apostar que é através do jogo, e da liberdade de escolha que as crianças se libertam mais, desenvolvendo assim a sua criatividade. Esta aposta sustenta-se também nas palavras de Modesto e Rubio (2014) quando afirmam que o jogo é essencial para que seja desenvolvida a criatividade e a criança utilize as suas potencialidades de maneira integral, indo ao encontro do seu próprio *eu*.

Relativamente aos outros itens, observamos que a avaliação realizada é positiva, integrando-se maioritariamente na escala 3 (Frequentemente) conferindo o anteriormente mencionado: as crianças demonstravam-se bastantes interessadas, curiosas e entusiasmadas com tudo que fosse diferente da sua rotina diária. Como refere Pato (1995) a sociedade em que vivemos está em constante mudança e, para isso, cabe ao professor estar em constante conhecimento de estratégias inovadoras, que suscitem na criança, vontade de aprender. Para isso o professor tem que abandonar as estratégias tradicionalistas, apoiadas só e tão-somente no trabalho individual.

A outra EEA que descrevemos, neste momento, desenvolveu-se em pequenos e em grande grupo, durante o período da manhã. Como havia sido planeado e decidido com as crianças, dedicamos, toda a semana, aos jogos, mas que envolvessem conteúdos abordados nas semanas anteriores. Contudo, por uma questão de espaço só daremos força de expressão neste relatório, a uma dessas atividades, e cujo jogo se direccionou mais para a área curricular de Matemática. Dialogamos com as crianças, relembrando-as de todos os conteúdos abordados até ao momento e questionamos se para realizarmos essa sistematização gostariam de realizar um jogo, pelo que foi tudo negociado com as crianças, tal como se revela na seguinte nota de campo:

<b>Transcrição</b> (Nota de campo do dia 16 de maio de 2017)	<b>Análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Recordam-se dos conteúdos de Matemática que abordamos até agora, e se para os relembramos fizéssemos um jogo?</i> (Professora Estagiária)</li> <li>- <i>Professora, pode ser qualquer matéria?</i> (Rute)</li> <li>- <i>Sim Rute, pode ser o que quiserem, de preferência, um conteúdo no qual tiveram mais dificuldade ou que ainda continuam com dúvidas.</i> (Professora Estagiária)</li> <li>- <i>Podem ser as horas?</i> (Tiago)</li> <li>- <i>E se fosse o dinheiro?</i> (Maria)</li> <li>- <i>Eu tive algumas dificuldades na subtração e na adição de números decimais.</i> (Maria João)</li> <li>- <i>Eu tenho dúvidas nas unidades de medida.</i> (Fábio)</li> <li>- <i>Eu também.</i> (Guilherme)</li> </ul>	<p>Este diálogo comprova, que sempre que possível, preferimos que fossem as crianças a planificar as suas atividades, sendo que nós, enquanto professores apenas demos o primeiro passo, que nos serviu como fio condutor. A partir de uma questão inicial tudo se desenrolou com as sugestões das crianças, demonstrando muita imaginação e criatividade.</p>

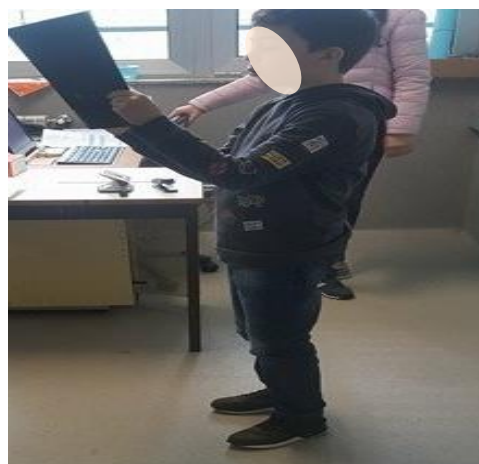
- Por mim fazíamos um jogo relacionado com o perímetro e as áreas. (Luna)  
 - Eu concordo com o Fábio, podíamos fazer um jogo sobre as unidades de medida. (Ana)  
 - Penso que é uma boa ideia e como são três as matérias de que falamos, criávamos três jogos. (Cátia)  
 - Como somos uma turma, um grupo, temos que chegar a um acordo. (Professora Estagiária)  
 - Quanto mais jogos melhor, penso que todos concordamos com o que disse a Cátia, assim fazemos três jogos, pode ser professora? (Rute)  
 - Se todos concordarem, podemos então planificar os três jogos para cada uma das unidades de medida (Professora Estagiária).

Percebemos também que apesar de usarmos sempre boas estratégias de ensino, algumas revelaram-nos que não compreenderam tão bem os conteúdos como as outras, como podemos observar pela sinceridade imprimida nos seus comentários.

Por unanimidade, e como mencionamos antes, por vontade das crianças, decidimos então criar jogos que envolvessem as unidades de medida, tanto as de capacidade e massa (litro e o quilograma) como as de comprimento (metro). Distribuímos por cada criança uma folha em branco de tamanho A4 e formamos novamente grupos de duas crianças (díades), para que criassem um jogo que envolvesse estes conteúdos. Para a criação dos jogos, cada par teria que criar um jogo de raiz, ou seja, teriam de planificar, enumerando as regras, os objetivos e a descrição do jogo. Quando as crianças acabaram a descrição dos seus jogos, foi-lhes sugerido que o ilustrassem (*vide* figura 35). Depois procederam à sua apresentação (*vide* figura 36).



**Figura 35.** Ilustração dos jogos criados



**Figura 36.** Apresentação oral

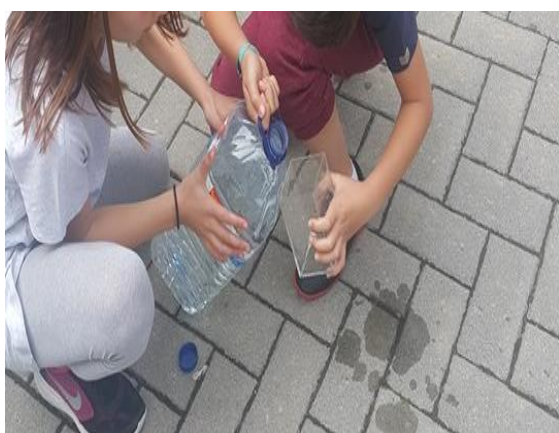
Após ilustrarem e apresentarem os jogos, decidimos, em grande grupo, fazer três jogos que consistiram em formar três locais de trabalho. Decidimos também os materiais (estruturados e não estruturados) que necessitávamos para a realização dos jogos e distribuímos responsabilidades.

No dia seguinte, da parte da manhã, trouxemos alguns dos materiais propostos pelas crianças, para a realização dos jogos e outros materiais que ainda tínhamos na sala de aula, devido à realização de outras atividades relacionadas com os conteúdos. Levamos as crianças para o exterior, e dividimos o grupo em dois grandes grupos de oito elementos cada, tendo em consideração a formação de grupos heterogêneos. De acordo com Veiga (2000) testemunhamos que nos

grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos (p.105).

Os grupos cooperaram entre si e construíram os três postos de trabalho para a realização dos jogos, de acordo com a vontade do grupo em si.

No primeiro local de trabalho as crianças realizaram um jogo que envolveu a unidade de medida de capacidade (litro). Neste jogo cada elemento do grupo teve ao seu dispor um copo medidor igual, uma vasilha com a mesma quantidade de água e também uma vasilha vazia. As crianças tinham de transportar a água da vasilha cheia com o copo medidor e verter a água para a vasilha que se encontrava vazia (*vide* figuras 37 e 38).



**Figuras 37 e 38.** Jogo relativo à unidade de medida de capacidade - o litro

O primeiro grupo a encher a vasilha que se encontrava vazia, venceu o jogo. No segundo jogo as crianças dispunham apenas do odómetro (medidor de distâncias). Neste jogo cada elemento de cada grupo, teve de percorrer a maior distância que conseguisse em apenas um minuto (*vide* figura 39), sendo que, no final, foram somadas as distâncias percorridas de todos os elementos do grupo. Ganhou o grupo que maior distância percorreu, depois de somarem os metros assinalados no odómetro.



**Figura 39.** *Jogo relativo à unidade de medida de comprimento - o metro*

No terceiro e último jogo, as crianças dispunham de uma caixa com variados objetos com diferentes pesos. Cada elemento, de cada grupo, teve, à vez, de se dirigir à caixa, retirar o objeto que considerou ter mais peso e transportá-lo até outra caixa (*vide* figuras 40 e 41).



**Figuras 40 e 41.** *Jogo relativo à unidade de medida de capacidade – o quilograma*

Este jogo teve um tempo estimado de 1 minuto. Venceu o grupo que recolheu os objetos que tinham maior peso.

Nestes jogos, nós, enquanto estagiárias, apenas atuamos como mediadoras dos jogos e asseguramos que as regras estipuladas pelas crianças nas suas planificações eram cumpridas, uma vez que foram as crianças que participaram ativamente na sua conceção e também na realização dos três postos de trabalho para os jogos.

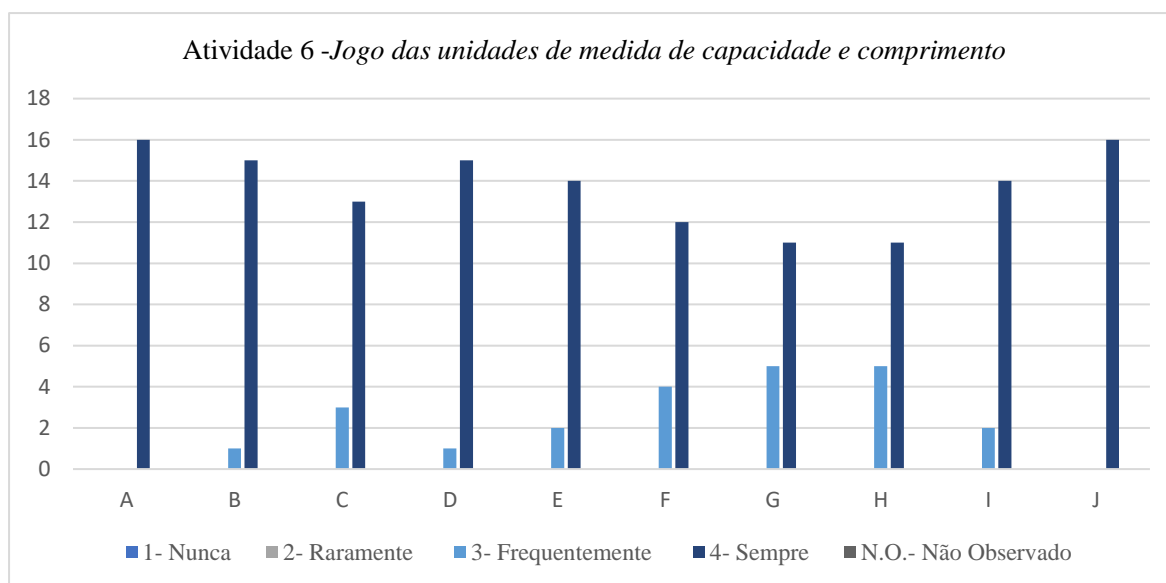
Salientamos que a água usada foi reaproveitada da água da chuva existente na instituição, para que não houvesse desperdício. No final da atividade, em grande grupo, decidimos ainda utilizá-la para regarmos as plantas e a relva do recreio.

Os registos dos valores efetuados por cada equipa, nos três jogos, foram devidamente anotados para efetuarmos a atividade seguinte que consistiu na elaboração de uma tabela, para que colocassem os múltiplos e os submúltiplos do metro, do quilograma e do litro e que realizem as igualdades/conversões. A construção da tabela foi realizada individualmente, na qual também figuravam os resultados finais de cada um dos grupos.

Com esta atividade percebemos, através das conversas paralelas entre as crianças, que tinham gostado muito de realizar os jogos e fomos, inclusivamente, escutando que conseguiram ultrapassar a dificuldades que inicialmente disseram sentir. Esta evidência pode ser observada no seguinte registo de uma nota de campo:

<b>Transcrição</b> (Nota de campo do dia 17 de maio de 2017)	<b>Análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Eu gosto destes jogos, aprendemos melhor do que estar na sala.</i> (Rute)</li> <li>- <i>Quem me dera que aprendêssemos a matéria toda sempre no recreio.</i> (Tiago)</li> <li>- <i>E a aula passou mesmo depressa e ultrapassei as minhas dificuldades, já não tenho dúvidas.</i> (Eva)</li> <li>- <i>Professora podemos repetir para a próxima semana? Gostei muito de aprender a matéria no recreio.</i> (Iara)</li> <li>- <i>Professora eu gostei muito de aprender através do jogo, foi muito divertido.</i> (Gustavo)</li> <li>- <i>Gostaram mesmo? Para a semana como é a nossa última semana aqui convosco, vamos fazer mais jogos deste género, querem?</i> (Professora Estagiária)</li> <li>- <i>Sim!</i> (Todos)</li> </ul>	<p>É notório que através dos jogos as crianças se entusiasmassem mais, compreendendo melhor os conteúdos, pois pensamos que o jogo se constitui como uma estratégia de ensino-aprendizagem diferente das habituais. Através do diálogo percebemos o quanto as crianças tinham gostado da atividade, o que nos causou uma enorme satisfação e de dever cumprido.</p>

Por se tratar da última atividade aqui apresentada neste relatório, nada difere das outras atividades, e mais uma vez apresentamos o gráfico (*vide* figura 42) referente à análise dos dados da grelha de observação preenchida (*vide* anexo VIII), relativamente a esta experiência de ensino-aprendizagem.



**Legenda do gráfico:** A. Gosta de brincar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em materiais diversificados; B. Demonstra iniciativa em situação de jogo; C. Realiza descobertas em interação com os outros; D. Expressa as suas opiniões em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Persiste nas tarefas; H. Colabora com os outros; I. É criativa; J. Tem curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 42.** *Gráfico 6 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – Jogo das unidades de medida de capacidade e comprimento*

Como é possível observar no gráfico apresentado, e em comparação com os anteriores, percebemos que houve uma enorme progressão das crianças em todos os itens de avaliação.

Pensamos que esta progressão se deveu ao facto de as crianças se terem envolvido ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. Por tal, corroboramos a opinião de Lima (2013) que, sustentando-se em Dewey, refere que “as situações educativas são aquelas que valorizam as atividades realizadas pelas crianças, promovem o aprender fazendo, isto é, as situações educativas promovem o aprender da criança por experiências contínuas e interativas, que conduzem ao processo de construção de conhecimento” (p.14). Desta forma, o professor assume um papel importante, o papel de mediador, uma vez que também “deve ascender ainda mais à curiosidade das crianças fazendo com que não fiquem presas a atividades rotineiras, atividades que não estimulam a curiosidade nem conduzem a novas descobertas” (Lima, 2013, p.15). Portanto, o professor deve respeitar os interesses das crianças bem como estimular a sua curiosidade para que as experiências sejam enriquecedoras para as crianças. Assim, este deve escutar, cooperar com as crianças, respeitá-las, atendendo sempre às suas motivações e diferenças individuais. Como defende Malaguzzi, citado por Lino (1996), um bom modelo de pedagogia é “onde o ouvir e o falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas que se vão deparando” (p.101), ou seja, onde a criança é protagonista em todo o processo. Além do que já foi referido, o professor deve

também, proporcionar uma organização favorável do ambiente educativo, de forma a suscitar a curiosidade e o gosto pela aprendizagem, promovendo a construção de conhecimentos pela criança. De acordo com Lima (2013), sustentado em Dewey, a responsabilidade principal do professor

não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (p.18).

Em síntese, esta atividade foi a que nos deu mais gosto em realizar com as crianças, pois os resultados são os que se refletem no gráfico. Desta forma, mais uma vez, concluímos que o jogo se constitui como uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem a implementar com as crianças, aplicando-a de forma a tornar a criança num agente ativo no processo da sua aprendizagem, ou seja, inseri-la num processo em que seja ela mesma a planificar aquilo que deseja realizar.



## **Considerações finais**

Chegadas a este ponto, do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, anotamos as reflexões que, para nós, se tornaram mais significativas, considerando todo o percurso realizado nos contextos de creche, jardim de infância e 1.º ciclo de ensino básico, bem como da investigação realizada às nossas práticas pedagógicas nesses mesmos níveis de ensino.

Durante o percurso nos três contextos assumimos sempre uma atitude investigativa e reflexiva sobre as nossas práticas, de forma a intervir pedagogicamente e de um modo mais fundamentado. Ou seja, observamos, conhecemos e refletimos, questionando constantemente as práticas que observamos e realizamos, e também pela consciência assumida de que construímos saberes a partir da ação. Desta forma, cabe ao educador/professor desenvolver-se através de uma consciência reflexiva, baseada na sua própria investigação-ação, quer em contexto escolar quer em sala de aula (Oliveira, & Serrazina, 2002). A ação desenvolvida nos contextos, bem como a redação deste relatório, possibilitou-nos também perceber o significado da educação numa sociedade que se deseja democrática. Percebemos, neste sentido, a importância da nossa formação enquanto futuras educadoras/professoras, pois a formação inicial é a peça fundamental, para um futuro profissional que se requer ser de excelência. É também nesta primeira fase da formação que se dá a transição de aluno para professor (Mesquita, 2011). Assim, consideramos que a formação inicial nos ajudou na nossa construção pessoal, profissional, social e ética, contribuindo de uma forma bem sustentada na preparação para uma profissão que se impõe cada vez mais exigente.

Ao longo dos momentos de observação e cooperação, vivenciados em cada um dos contextos referidos, fomos tomando consciência de que o jogo, como estratégia de ensino, estava bem presente nas práticas das educadoras/professoras, embora este aspeto fosse mais visível na creche e no jardim de infância do que no 1.º ciclo de ensino básico, pois os momentos criados para o jogo e para o brincar eram mais estreitados. Em relação à creche, o jogo estava bastante presente, sobretudo nas brincadeiras entre as crianças, pois como se tratava de crianças de 2 anos, era fundamental suscitar, através da brincadeira, a comunicação entre elas. No que diz respeito à sala de atividades do jardim de infância, o facto de as áreas estarem mais demarcadas e existir uma área destinada aos jogos, permitiu-nos uma melhor abordagem posterior para que, ao longo da nossa intervenção, pudéssemos recorrer a situações de jogo com as crianças. No 1.º ciclo de ensino básico, devido a alguns

constrangimentos causados pela organização do espaço e por ser um nível de ensino promotor de aprendizagens formais, foi, para nós, mais difícil desenvolver estratégias desencadeadoras de situações de jogo como estratégia de ensino-aprendizagem nas nossas intervenções práticas. A planificação previamente realizada pelos professores da instituição (todos os titulares das turmas do 3.º ano) dava-nos pouca margem de manobra e tornou-se mais complicado conseguirmos gerir momentos mais lúdicos e de jogo. Contudo, e atendendo às aprendizagens formais que as crianças tinham de realizar, tentamos sempre implementar o jogo nas diversas áreas do saber para a exploração dos conteúdos, dando-lhe também um carácter integrador dos diferentes saberes. Apesar do jogo, na maioria das vezes, ser considerado, apenas uma atividade de recreio, através das leituras que sustentam o enquadramento teórico do nosso relatório, pudemos antever e comprovar que as crianças desenvolvem mais competências e aprendem muito através dos jogos. Assim, a nossa primeira constatação, após as leituras que realizamos, de diversos autores que se preocuparam com o jogo (Baranita, 2012; Mauriras-Bousquet, 1991; Huizinga, 2007; Kishimoto, 2005; Piaget, 1978, 1990; Teixeira, 2010; Vygotsky, 1989; entre outros), foi a de que o jogo, cada vez mais, tem vindo a revelar-se como uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem em contexto escolar. Assim, centrando-nos nos teóricos que convocamos para a nossa investigação e ao longo dela, pensamos poder reafirmar que, na atualidade, o jogo continua a manter uma relevância significativa, sendo um modelo de envolvimento físico e social, não só pela diversão que proporciona e pelo seu carácter lúdico, mas também, e sobretudo, pelo seu contributo para o desenvolvimento integral das crianças, no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo das nossas práticas nos contextos, também reveladas na investigação que realizamos neste trajeto, fomos promotoras de estratégias de ensino-aprendizagem centradas no jogo e no jogar, apesar de alguns constrangimentos com os quais fomos contactando, isto também devido às idiossincrasias dos próprios contextos. A nossa intencionalidade foi a de tornar a aprendizagem, por parte das crianças, mais ativa, significativa, integrada, diversificada e socializadora, tal como nos asseguram os documentos oficiais do Ministério da Educação e nos quais nos sustentamos no âmbito da planificação e no desenvolvimento do ensino. Pensamos que conseguimos estabelecer dinâmicas que proporcionaram momentos de prazer, de diversão, de promoção da imaginação, de interação, e de construção de conhecimentos, revelados na constatação de que as crianças conseguiam apresentar mais rapidamente as suas perspetivas, os seus interesses, opiniões e ideias sobre um determinado conteúdo. Em relação ao envolvimento das crianças em situação de jogo, não podíamos estar mais satisfeitas, pois, houve uma

enorme entrega e atenção por parte destas, mas também pudemos perceber que embora o jogo estimule e motive o interesse da criança no seu processo de aprendizagem, é importante ressaltar que o uso forçado e sem intenção do jogo, acaba por ser inútil servindo apenas como um passatempo.

Ao considerarmos os aspetos anteriormente mencionados, verificamos que, através do jogo e do jogar, as crianças interagem umas com as outras, contribuindo para a construção de aprendizagens mais socializadoras, porque, para além da motivação, desenvolvem o seu sentido de interajuda e cimentam determinados valores que as ajudam a conviver com os outros democraticamente. Portanto, o jogo permite desconstruir a ideia do que é viver em sociedade, deixando de lado o individualismo. Assim, podemos considerar que todos estes pressupostos nos dão resposta à nossa questão-problema, no que se refere ao desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais na criança através do jogo. Deste modo, pensamos poder afirmar que o jogo, como estratégia de ensino-aprendizagem, desenvolve o sistema neurológico da criança e desenvolve a sua imaginação e criatividade, tornando-a mais capaz para enfrentar situações problemáticas e construir-se como pessoa. É também através da implementação de EEA promotoras do jogo e do jogar que o educador/professor compreende melhor o nível de desenvolvimento da criança, os seus comportamentos, as suas reações e as suas dificuldades e, neste sentido, tem uma perceção diferente sobre o *como* esta desenvolve soluções para a resolução de problemas do seu dia a dia. Na nossa ação permitiu-nos, ainda, verificar, de jogo para jogo, a evolução de cada criança nos vários domínios de desenvolvimento e de aprendizagem. Portanto, o jogo tem um papel importante na educação das crianças, quer na vertente lúdica/brincadeira, quer na vertente educativa, pois constitui-se como uma estratégia vantajosa, nas atividades desenvolvidas para a aprendizagem da criança tal como contribui para o desenvolvimento do intelectual e ainda proporciona o convívio social e a aprendizagem em cooperação.

Em relação à estrutura do presente relatório consideramos que a investigação efetuada para a realização do enquadramento teórico, foi essencial, pois permitiu-nos apurar a importância dos jogos e do jogar, quer na aprendizagem quer para a construção de relações salutaras entre das crianças em contexto de creche, de jardim de infância e de 1.º ciclo de ensino básico. Através das leituras realizadas, reiteramos que ficamos a compreender melhor a evolução do jogo ao longo dos tempos bem como a sua definição, embora necessitássemos de mais aprofundamento teórico sobre o tema. Apresentamos, também para nos sustentarmos, alguns pressupostos defendidos por teóricos como Piaget e Vygotsky, em relação ao jogo e sua importância para o desenvolvimento da criança. Ainda sobre o jogo, procuramos saber qual a importância do jogo

como estratégia de ensino-aprendizagem, o papel do educador/professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, bem como o papel do jogo no desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais na criança, pois o nosso intuito era compreendermos, enquanto futuras educadoras/professoras, para além de proporcionarmos atividades que envolvessem o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem, se as crianças construíssem aprendizagens e desenvolviam competências sociais e comunicacionais. Para além destes objetivos também foi nosso propósito avaliar as crianças em momento de jogo.

As nossas opções metodológicas pautaram-se pela utilização de técnicas e instrumentos para a recolha de dados. Salientamos aqui a importância da recolha de dados a partir de grelhas de observação que nos possibilitaram dar resposta(s) ao nosso último objetivo, não menosprezando, obviamente, todas as outras técnicas às quais recorremos. Estas grelhas foram aplicadas para percebermos a implicação e o bem-estar das crianças em situação de jogo (Portugal, & Laevers, 2010) e que nos possibilitaram, claramente, fazer uma avaliação das crianças. Salientamos, no entanto, que as grelhas de observação, como forma de avaliação, tiveram maior impacto no 1.º ciclo de ensino básico, uma vez que as crianças tinham mais consciência dos nossos registos pontuais em sala de aula, e não queriam ter avaliação negativa em nenhum item de avaliação que consideramos colocar na grelha de observação. Os nossos registos funcionaram, neste caso concreto, como motivadoras de aprendizagem, pois as crianças estavam mais atentas, envolvidas, participativas e comunicativas.

Pensamos que os resultados da nossa investigação, apresentados ao longo da parte empírica do presente relatório, no seu conjunto, são reveladores dos efeitos positivos da implementação de EEA, com recurso a estratégias promotoras do jogo e do jogar, pois pudemos constatar uma melhoria das crianças (na sua maioria) na perceção de si própria, uma maior eficácia pessoal e social, uma auto-estima mais elevada, assim como um bem-estar psicológico. De salientar, ainda, que no desenvolvimento de qualquer atividade e na recolha de dados, respeitamos sempre as diferenças de idades, algumas assimetrias de aprendizagem das crianças, bem como o seu contexto social e multicultural de referência.

Com a conclusão deste relatório, ficamos a perceber o quanto o jogo é importante no desenvolvimento da criança, tornando-a num ser ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. O jogo também se constitui, assim, como uma forte estratégia no que respeita à interação (criança-criança/criança-adulto/adulto-criança). Concluimos ainda que, como futuras educadoras/professoras, ainda em formação, não podemos esquecer a importância e o impacto que teve a PES para o nosso futuro, enquanto futuras profissionais.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, J. (1999). Matemática para todos. In *A matemática na educação básica* (pp.17-30). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Almeida, P. (2003). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Alves, F. (2006). *Inclusão: Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio* (3.<sup>a</sup> ed.) Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Alves, E. (2007). *A ludicidade e o ensino de matemática* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Papyrus Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, n.º 30, 110-137.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.
- Azevedo, F., Silva, G., Macedo, M., Simões, R., & Diogo, A. (2009). *Ler para entender - Língua Portuguesa e formação de leitores*. Porto: Trampolim.
- Baptista, M. I. (2003). A prática pedagógica dos educadores e professores do 1.º ciclo: Uma aposta na formação do profissional. *Revista Eduser*, n.º 1, IPB/ESE, 83-109.
- Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda-Edição e Comunicação.
- Barbosa, S., & Botelho, H. (2008). *Webartigos: Jogos e brincadeiras na educação infantil*. [Em linha] [Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/11853/>].
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Botelho, A. (2012) *O treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e dos 2.º ciclos do ensino básico, recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Bronfenbrenner, U. (2011). A rotina diária da abordagem High/Scope – Um enquadramento para a aprendizagem pela ação. In M. Hohmann, & D. Weikart (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.) (pp.223-246). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caravela, N. (2011). *O trenó novo do Pai Natal*. Barcarena: Editorial Presença
- Carboneill, B., & Lescoat, E. (2010). *Gosto de ti*. Barcarena: Editorial Presença
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cardoso, R. (2003). *Surdez e escolaridade: Desafios e reflexões*. Anais, Rio de Janeiro: INES.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança* (2.ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Condessa, I. (2009). *(Re)aprender a brincar. Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, D. (2015). *O jogo no processo de ensino-aprendizagem no primeiro ciclo do ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. In *Cadernos de estudo 6*. Porto: Publicação do centro de investigação Paula Frassinetti.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade – A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D`água.
- Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança – Estudo de caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferland. F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, N. (2011). *Relatório final da prática de ensino supervisionada apresentado à Escola superior de educação de Bragança para a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.

- Ferreira, A. (2013). A literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na Educação Pré-Escolar. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 140-150.
- Guimarães, B., & Lopes, D. (2012). Como a mediação do professor influencia no progresso do aluno ao usar a brincadeira como ferramenta de aprendizagem em sala de aula. *Revista Discentis (dezembro de 2012) (1.ª ed.)*, 51–62. Revista Científica Eletrônica da Universidade do Estado da Bahia – Campus XVI – Irecê. [Em linha] [Disponível em: <http://www.dcht16.uneb.br/revista/artigo5.pdf>].
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura* (5.ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Kamii, C. (2003). *Teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Editora Piaget.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996) *A educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Kishimoto, T. (2005). *Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Laevers, F. (2004). The leuven involvement scale for young children LIS-YC. Manual and vídeo tape, experimental education. Series. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação* (pp.81-93). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Leite, C., & Rodrigues, L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, M. (2014). *O papel do jogo na aprendizagem e cooperação das crianças na escola: A evolução da educação pré-escolar para o ensino do 1.º ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- 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.
- Liublinskaia, A. (1973). *O desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Luiz, J., Santos, A., Rocha, F., Andrade, S., & Reis, Y. (agosto de 2014). *As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotsky, ano 19, n.º 195*. [Em linha] [Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm>].

- Machado, J. (1999). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Magalhães, B. (2003). O artigo. O brinquedo e o brincar. *Cadernos de educação de infância*, n.º 68. Publicação trimestral outubro/novembro/dezembro, 22-24.
- Maluf, A. (2003). *Brincar: prazer e aprendizado*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. (2004). *Aspectos formativos da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mauriras-Bousquet, M. (1991). Um oásis de felicidade. *Correio da UNESCO*, ano 19, n.º 7, julho, 5-9.
- Mesquita, E. (2011, reimpressão em 2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Micaelo, M., & Breia, G. (2008). *O segredo do sol e da lua*. Lisboa: Editora Cercica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Modesto, M., & Rubio, J. (2014). A importância da ludicidade na construção do conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, volume 5, n.º 1. [Em linha] [Disponível em <http://bit.ly/2wcGR2B>].
- Morais, M., & Neves, P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de pesquisa*. Brasília: Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo – Perspectivas de investigação. In B. Pereira, & A. P. Pinto (coords.), *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir* (pp. 31-51). Porto: ASA Editores II, S.A.
- Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: F.M.H. Edições.

- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto - criança: um estudo de caso multicontexto*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Lino, D. (1996). O projecto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.93-136). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (orgs.). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J., *O espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. (1995). *Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, Z. (2004). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). Desenvolvimento psicossocial no período pré-escolar. In *O mundo da criança* (pp.350-389). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico – Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pinheiro, J. (2010). *Sentir, pensar e agir na relação: Um programa de promoção de competências sociais aplicado a uma criança com síndrome de Williams*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.
- Pereira, A. (2013). *A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criação: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (3.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia* (17.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Forense Universitária LTDA.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In GTI (ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.

- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. I. Miguéns (ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Experiências-Chave: O que os bebés e as crianças aprendem. In *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (pp.36-51). (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, A., & Vital, A. (2006). Desenvolvimento da linguagem e sinais de alerta: Construção e validação de um folheto informativo. *Re(habilitar)*, Vol.2, 69- 98.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, D. (2003). A investigação-acção no percurso das práticas supervisivas na formação dos educadores de infância. XII colóquio da AFIRSE/AIPELF. In *A formação de professores à luz da investigação* (pp. 529-537). Volume I. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ribeiro, I. (2003). *Novas prioridades da escola básica: contributos para redefinir a formação de professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.
- Rocha, E. (1999). *Condições e factores de aprendizagem* (4.<sup>a</sup> ed.). N.l.: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista humanidades, fortaleza*, v. 23, n.º 2, 176-180.
- Sá, C. (1995). *A aprendizagem da matemática e o jogo*. N.l.: Associação de Professores de Matemática.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Conceções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. CIFOP.

- Santos, S. (2010). *O brincar na escola*. Petrópolis Editora: Vozes.
- Schwartz, G. (2003). *Dinâmica lúdica: Novos olhares*. Porto: Librum Editora
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, P. (2014). *As contribuições dos jogos para o ensino da matemática: Um olhar sobre os SIPEM's e as experiências de professores da rede pública do Município de Itambé*. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Teixeira, F. (1999). *Compreensão, criação e resolução de problemas de estrutura multiplicativa: uma sequência didática com problemas "abertos"*. Monografia. Recife: UFPE / Curso de especialização em ensino.
- Teixeira, S. (2010). *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Wak.
- UNICEF (ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. [Em linha] [Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)].
- Vayer, P., & Ronein, C. (1988). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga, A. (2000). O seminário como técnica de ensino socializado. In Veiga, I. P. A. (org.), *Técnicas de ensino: Por que não?* (pp.90-114). Campinas: Papirus.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Volpato, G. (2002). *Jogo, brincadeira e brinquedo. Usos e significados no contexto escolar e familiar*. Cidade Futura: Florianópolis.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wells, G. (2011a). Linguagem e literacia. In M. Hohmann, & D. Weikart (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.) (pp.523-571). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wells, G. (2011b). Iniciativa e relações interpessoais. In M. Hohmann, & D. Weikart (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.) (pp. 571-625). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Legislação Consultada**

Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013, *Diário da República*, n.º 131, 2.ª série.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, *Diário da República*, n.º 201, 1.ª série-A.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [Em linha] [Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241\\_01.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf)].

Diário da República, 1.ª série, n.º 167, de 31 de agosto de 2011, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, *Diário da República*, n.º 34, I Série – A. [Em linha] [Disponível em: <http://bit.ly/2wbUNdh>].

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

**Anexos**



**Anexo I – Grelha de observação das crianças em situação de jogo**

Instituição:			
Nome da criança:	Tempo letivo:		
	Ano Letivo:		
<b>Itens de análise</b>	<b>Ponto forte</b>		<b>Ponto fraco</b>
	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2    1</b>
Gosta de brincar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em materiais diversificados.			
Demonstra iniciativa em situação de jogo.			
Realiza descobertas em interação com os outros.			
Expressa as suas opiniões em grupo.			
Aceita a opinião dos colegas.			
Resolve problemas			
Persiste nas tarefas			
Colabora com os outros			
É criativa			
Tem curiosidade e gosto pela aprendizagem			
Observações:			



**Anexo II** – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade *Jogo das cores* em contexto de creche

Escala de análise Itens de análise	1. Nunca	2. Raramente	3.Frequentemente	4. Sempre	N.O. (Não observado)
A. Gosta de brincar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em materiais diversificados.	0	2	4	12	0
B. Demonstra iniciativa em situação de jogo.	0	0	7	11	0
C. Realiza descobertas em interação com os outros.	0	2	6	10	0
D. Expressa as suas opiniões em grupo.	0	3	15	0	0
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	18	0	0
F. Resolve problemas.	0	12	6	0	0
G. Persiste nas tarefas.	0	4	14	0	0
H. Colabora com os outros.	0	4	14	0	0
I. É criativa.	0	3	4	11	0
J. Tem curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	3	15	0



**Anexo III** – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade *Jogo da glória* em contexto de jardim de infância

Escala de análise Itens de análise	1.Nunca	2. Raramente	3.Frequentemente	4.Sempre	N.O. (Não observado)
A. Gosta de brincar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em materiais diversificados.	0	0	10	12	3
B. Demonstra iniciativa em situação de jogo.	0	1	10	11	3
C. Realiza descobertas em interação com os outros.	0	4	9	9	3
D. Expressa as suas opiniões em grupo.	0	6	9	7	3
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	6	9	7	3
F. Resolve problemas.	0	7	9	6	3
G. Persiste nas tarefas.	0	2	11	9	3
H. Colabora com os outros.	0	3	10	9	3
I. É criativa.	0	1	12	9	3
J. Tem curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	7	15	3



**Anexo IV** – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade *Jogo da amizade* em contexto de jardim de infância

Escala de análise Itens de análise	1. Nunca	2. Raramente	3.Frequentemente	4. Sempre	N.O. (Não observado)
A. Gosta de brincar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em materiais diversificados.	0	0	13	12	0
B. Demonstra iniciativa em situação de jogo.	0	3	11	11	0
C. Realiza descobertas em interação com os outros.	0	7	9	9	0
D. Expressa as suas opiniões em grupo.	0	9	9	7	0
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	0	25	0
F. Resolve problemas.	0	10	8	6	0
G. Persiste nas tarefas.	0	3	13	9	0
H. Colabora com os outros.	0	0	0	25	0
I. É criativa.	0	4	12	9	0
J. Tem curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	10	15	0

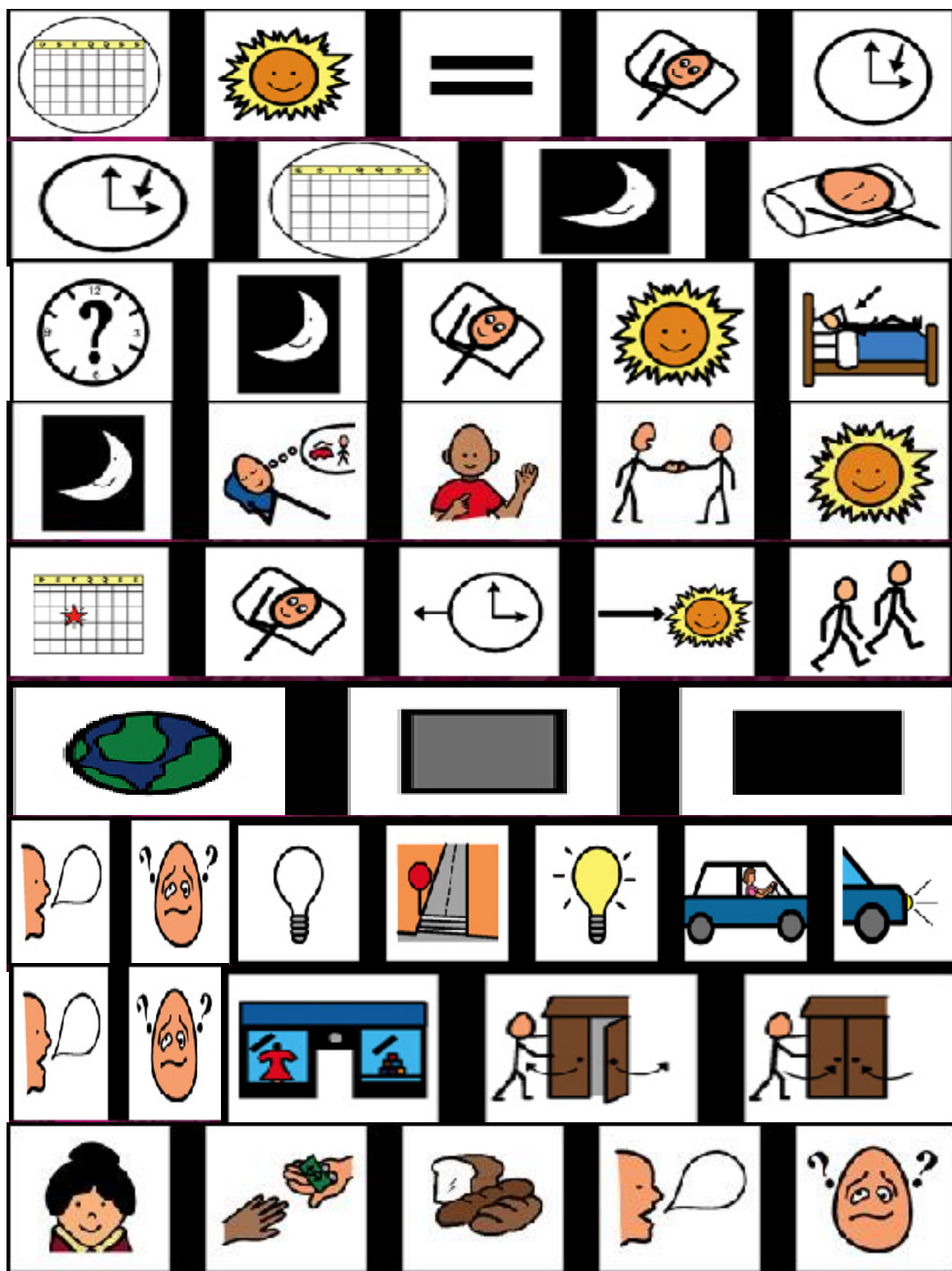


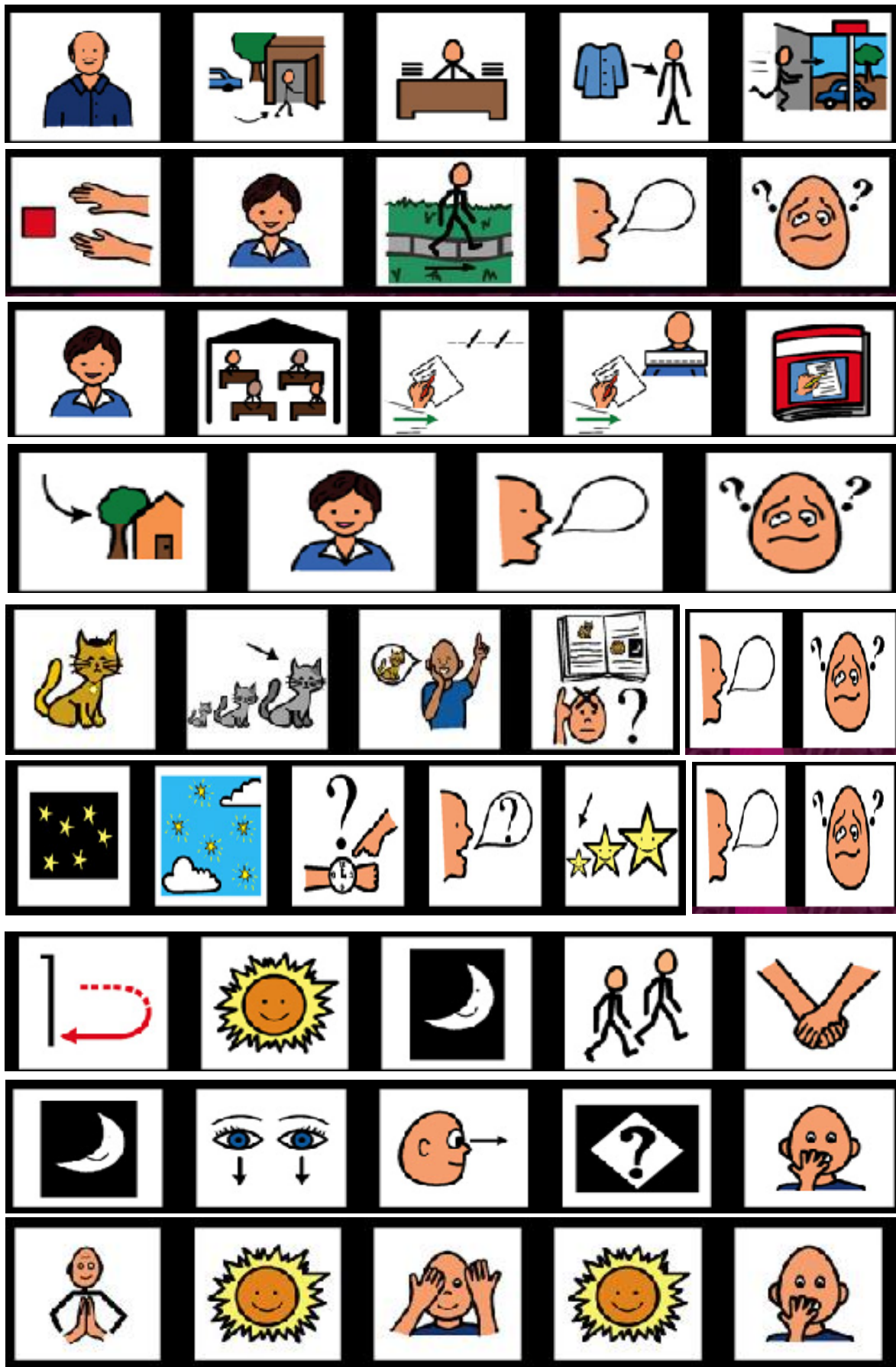
**Anexo V** – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade *Jogo do supermercado* em contexto de 1.º CEB

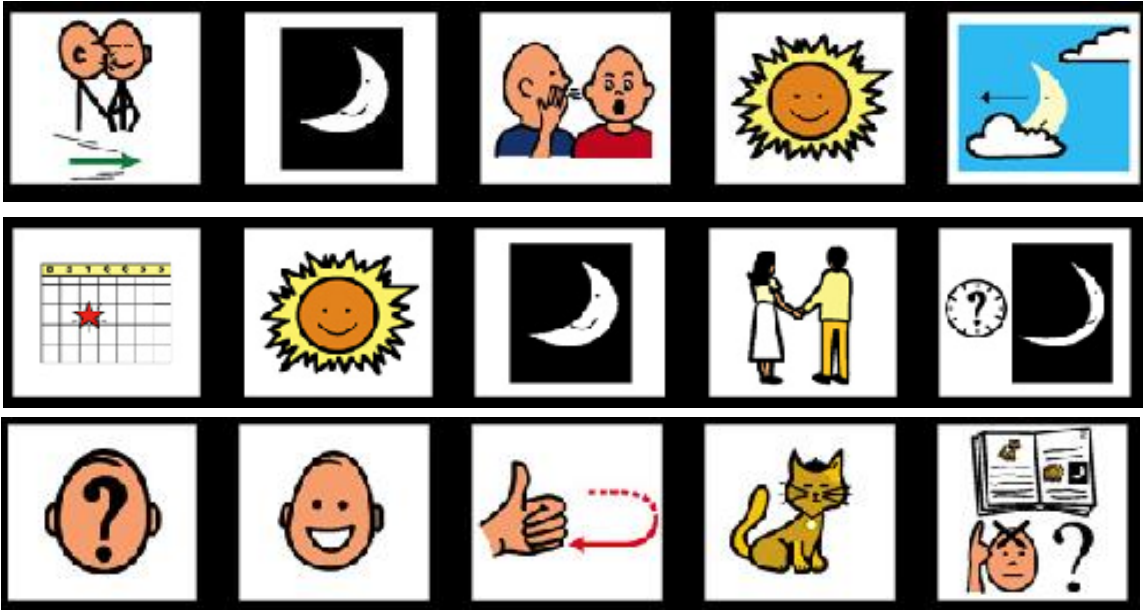
Escala de análise Itens de análise	1. Nunca	2. Raramente	3. Frequentemente	4. Sempre	N.O. (Não observado)
A. Gosta de brincar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em materiais diversificados.	0	0	0	16	0
B. Demonstra iniciativa em situação de jogo.	0	0	9	7	0
C. Realiza descobertas em interação com os outros.	0	0	9	7	0
D. Expressa as suas opiniões em grupo.	0	0	10	6	0
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	8	8	0
F. Resolve problemas.	0	0	8	8	0
G. Persiste nas tarefas.	0	0	9	7	0
H. Colabora com os outros.	0	0	9	7	0
I. É criativa.	0	0	9	7	0
J. Tem curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	0	16	0



Anexo VI – Símbolos pictográfico aplicado em contexto de 1.º ciclo do ensino básico no *Jogo das linguagens*









**Anexo VII** – Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade *Jogo das linguagens* em contexto de 1.º CEB

Escala de análise Itens de análise	1. Nunca	2. Raramente	3.Frequentemente	4.Sempre	N.O. (Não observado)
A. Gosta de brincar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em materiais diversificados.	0	0	0	16	0
B. Demonstra iniciativa em situação de jogo.	0	0	8	8	0
C. Realiza descobertas em interação com os outros.	0	0	11	5	0
D. Expressa as suas opiniões em grupo.	0	0	11	5	0
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	8	8	0
F. Resolve problemas.	0	0	7	9	0
G. Persiste nas tarefas.	0	0	10	6	0
H. Colabora com os outros.	0	0	11	5	0
I. É criativa.	0	0	10	6	0
J. Tem curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	0	16	0



**Anexo VIII** – Resultados obtidos das grelhas individuais referentes à atividade “Jogo das unidades de medida de capacidade e comprimento” em contexto de 1.ºCEB

Contexto do 1.ºCiclo do Ensino Básico – Atividade 6 “Jogo”					
Escala de análise Itens de análise	1.Nunca	2.Raramente	3.Frequentemente	4. Sempre	N.O. (Não observado)
A. Gosta de brincar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em materiais diversificados.	0	0	0	16	0
B. Demonstra iniciativa em situação de jogo.	0	0	1	15	0
C. Realiza descobertas em interação com os outros.	0	0	3	13	0
D. Expressa as suas opiniões em grupo.	0	0	1	15	0
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	2	14	0
F. Resolve problemas.	0	0	4	12	0
G. Persiste nas tarefas.	0	0	5	11	0
H. Colabora com os outros.	0	0	5	11	0
I. É criativa.	0	0	2	14	0
J. Tem curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	0	16	0

