

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclos do Ensino Básico

**Nuno Miguel Martins Marques**

*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 Ilda da Purificação Freire Ribeiro**

Bragança  
Dezembro de 2017



Dedico este relatório aos meus pais, à minha irmã e ao meu afilhado  
por acreditarem sempre que seria possível.



## **Agradecimentos**

Olho para trás e surge em mim uma sensação de trabalho realizado. Os bons e maus momentos, são experiências que hoje recordo sempre com um sorriso fixado no rosto porque foram eles que me fizeram crescer como aluno, como futuro professor e como homem.

Acredito seriamente que esta é a parte mais complicada, porque nunca conseguiria agradecer a toda a gente que me ajudou e participou na minha vida académica.

Primeiramente quero agradecer aos meus pais pelo esforço, pela amizade, pela confiança que depositaram em mim, não de agora, mas desde sempre, a eles um obrigado muito especial. Agradeço também à minha restante família pelo apoio e preocupação durante a minha permanência em Bragança. Quero agradecer aos amigos da minha infância Palala, Ferraz, Coelho, Samu, Pedro, a vós agradeço por sempre acreditarem que eu iria acabar o curso.

No próximo agradecimento, começo por citar Albert Einstein que dizia “Eu tentei 99 vezes e falhei. Mas na centésima tentativa eu consegui. Nunca desista dos seus objetivos, mesmo que eles pareçam impossíveis. A próxima tentativa pode ser a vitoriosa”. É desta forma que agradeço à minha orientadora, professora doutora Ilda Freire Ribeiro pelos conselhos, pelas repreensões, por todo o apoio, pelas conversas de incentivo, por nunca duvidar de mim, quando eu mesmo duvidava. A si um obrigado muito especial e obrigado por tudo o que fez por mim.

Agradeço também a todos os professores de Escola Superior de Educação por participarem neste meu percurso, agradeço também a todas as crianças, a todos os professores e auxiliares das escolas por onde passei ao longo destes anos como estagiário.

Não esquecendo a minha “família” em Bragança, a vós meus amigos, Cristiano Magalhães e Nuno Teixeira agradeço-vos por terem partilhado os momentos mais marcantes da minha passagem em bragança. Ricardo Martins, Filipe Martins, Bruno Rato, Luis Carlos Moutinho, Vanessa Felgueiras, Aspeçada Sofia, Alexandra Silva pelos momentos mais hilariantes e alguns inconvenientes que passamos nesta cidade. A ti Pedro Miranda, pelos momentos de amizade ao longo destes tempos, por fazeres de mim um símbolo para muitos caloiros, por teres realizado um dos meus sonhos na minha vida académica. Aos meus amigos Bruno Marinho, Jorge Pinheiro, Eduardo Costa, Armando Martins pelos momentos de alegria e diversão partilhados na nossa humilde casa.



## **Resumo**

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática do Ensino Supervisionada (PES), inserida no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) referente ao ano letivo 2015/2016. Esta experiência decorreu em dois níveis de ensino distintos, em contexto de EPE numa turma com crianças de 5 anos e no 1.º CEB aconteceu no 1.º ano de escolaridade, com crianças de 6 anos. Este relatório pretende descrever, analisar e refletir sobre as diversas experiências de ensino-aprendizagem realizadas e desenvolvidas nos dois contextos educativos, onde se procurou recorrer ao jogo enquanto recurso. Desta forma a questão-problema que acompanhou a PES e foi alvo de estudo mais pormenorizado foi entender *Como é que o jogo, enquanto recurso pedagógico, poderá contribuir para uma aprendizagem mais significativa na educação pré-escolar e no 1.º CEB?* Face à problemática delinear-se os seguintes objetivos: (i) refletir sobre a importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem; (ii) perceber as vantagens e desvantagens do jogo enquanto recurso pedagógico; observar o comportamento das crianças durante a implementação do jogo; (iii) desenvolver experiências de ensino-aprendizagem onde o jogo seja visto como um recurso facilitador na aprendizagem. A observação foi a técnica eleita e as notas de campo, as fotografias, e as grelhas de observação foram os instrumentos de recolha de dados selecionados. Após a análise de toda a informação verifica-se de forma acentuada o empenho, participação e interesse que as crianças demonstram sempre que se encontram em situação de jogo, o que permite uma aprendizagem mais significativa.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico, jogo, aprendizagem significativa.



## **Abstract**

This report aims the work develop in the context of supervised teaching practice (PES), inserted in the master of pre-scholar education (EPE) and first year of primary school (CEB) in respect of the school year 2015/2016. This experience developed in two levels of distinct teaching, in context of EPE with 5 years old children and in CEB in primary school with 6 years old children. In this report we will describe, analyse and reflect about the various teaching-learning experiences performed and developed in two educational contexts, where games were used as resource. Pursing this further, the question-problem that accompanied the PES and was studied more deeply was to understand how did the game, as pedagogical resource, may contribute to a more significantly learning in pre-scholar and in first CEB education? Related to problematic were defined the following objectives: (I) reflect about the important of the game during the process of teaching-learning; (II) understand the advantages and disadvantages of the game as a pedagogical resouse; observe the behaviour of children while the game is implemented; (III) develop experiences of teaching-learning where the game is seen as a helper in the learning process. Observation was been the techique elected and field notes, fotografies, and observation charts were the data colecting tools selected. In the final analysis it is verified in a very strong way the effort, participation and interest demostrated by children everytime they find themselves in a game situation, which provides a more significative learning.

**Key words:** pre-scholar education, primary school, game, significative learning.



## ÍNDICE GERAL

<b>Dedicatória</b> .....	ii
<b>Agradecimentos</b> .....	iv
<b>Resumo</b> .....	vi
<b>Abstract</b> .....	viii
<b>Introdução</b> .....	1
<b>1. – Enquadramento Teórico</b> .....	3
1.1 A que nos referimos quando falamos de jogo? .....	3
1.2- O jogo na perspectiva de Piaget e Vygotsky .....	4
1.3- As aprendizagens significativas .....	7
1.4- O jogo no processo de ensino-aprendizagem.....	10
<b>2. – Os contextos e as opções metodológicas</b> .....	13
2.1- Caraterização das instituições .....	13
2.1.1- Caracterização dos grupos de crianças e das salas .....	14
2.2 - Natureza da investigação: tema, questão-problema e objetivos .....	16
2.2.1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	18
<b>3. – As experiências de ensino-aprendizagem no Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: descrição e análise</b> .....	20
3.1 - Experiência de aprendizagem na Educação Pré-escolar.....	22
3.2 - Experiência de ensino-aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	29
<b>Considerações finais</b> .....	49
<b>Referências bibliográficas</b> .....	52

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Áreas da sala do jardim de infância.....	15
Figura 2 - Planta da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	16
Figura 3 – Ciclo do pão.....	24
Figura 4 – Crianças a peneirar farinha .....	27
Figuras 5 e 6 – Crianças a fazer pão .....	28
Figura 7 – Palavras soltas para construção de frases.....	33
Figura 8 - Início do jogo Quem quer ser milionário .....	37
Figura 9 – Representação do número 7 .....	40
Figura 10 – Jogo certo ou errado .....	41

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Jogos utilizados na Prática de Ensino Supervisionada .....	21
---	----

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 –Ciclo do pão.....	25
Gráfico 2 – Palavra puxa palavra e frase .....	34
Gráfico 3 – Quem quer ser milionário? .....	37
Gráfico 4 – Certo ou errado .....	42
Gráfico 5 – Jogo da Glória .....	43
Gráfico 6 - Jogo de mímica .....	47

## **Lista de siglas e abreviaturas**

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**JJ** - Jardim de Infância

## **Introdução**

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que pertence ao plano curricular do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Ao focarmo-nos na EPE e no 1.º CEB verificamos que são duas etapas cruciais no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Neste relatório final estão descritas a nossa experiência, enquanto estagiário, com referência aos dois estágios realizados em dois distintos contextos educativos. Assim, será feita referência às atividades pedagógicas e experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas tendo sempre por base a temática escolhida que se relaciona com a importância do jogo no desenvolvimento global da criança. Segundo Dallabona e Mendes (2004)

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca (p.107).

A EPE é a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida” e como tal deve potenciar e favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e foi neste sentido que se planearam atividades que envolveram o jogo como estratégia de aprendizagem. Tivemos sempre presente que este “pode constituir um recurso para promover a articulação de conteúdos na prática pedagógica dos educadores em diferentes estratégias, no desenvolvimento de aprendizagem das crianças” (Serrão, 2009, p.1).

Sempre tivemos com objetivo fundamental, aquando da elaboração das planificações, criar jogos que permitissem ir ao encontro dos interesses e das necessidades de cada grupo, pois,

uma criança, tal como qualquer pessoa, aprenderá melhor aquilo que está interessada em aprender. Se lhes permitirem que escolha, escolherá aquilo que lhe interessa. Quando está interessada nalguma coisa, então será um agente

activo no desenvolvimento da sua compreensão, em vez de um passivo consumidor de conhecimentos (Likona, *cit in* Hohmann e Weikart, 2011, p.57).

Temos plena noção que no decorrer do processo educativo as atividades desenvolvidas podem ser potencializadas em várias vertentes nas quais as crianças fazem descobertas de forma lúdica, e o jogo torna-se, neste aspeto, um aliado imprescindível. A criança quando joga está a desenvolver a sua criatividade e também a aprendizagem. Torna-se, portanto, relevante que o educador reflita sobre a sua *práxis* incluindo sempre que possível o jogo e nas atividades que planifica e proporciona às crianças.

Desta forma a questão-problema que acompanhou a PES foi perceber *Como é que o jogo, enquanto recurso pedagógico, pode contribuir para uma aprendizagem significativa na educação pré-escolar e no 1.º CEB?* Face à problemática levantada, elencaram-se os seguintes objetivos: (i) refletir sobre a importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem; (ii) perceber as vantagens e desvantagens do jogo enquanto recurso pedagógico; (iii) observar o comportamento das crianças durante a implementação do jogo; (iv) desenvolver experiências de ensino-aprendizagem onde o jogo seja visto como um recurso facilitador na aprendizagem.

A unidade curricular de PES tornou-se essencial e bastante importante para nós, futuros educadores e professores, pois contribui para o desenvolvimento de um leque de competências pessoais e profissionais e sociais. Assim sendo, importa que o professor seja portador de uma formação sólida e diversificada e que seja capaz de responder aos desafios educativos e também às demandas sociais.

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico onde procurámos esclarecer conceitos e perceber a importância da atividade lúdica na aquisição da aprendizagem pela criança. Na segunda parte apresentamos a metodologia utilizada para a realização do estudo em causa. E na terceira parte deste relatório, descrevemos pormenorizadamente as experiências de ensino-aprendizagem realizadas nos dois contextos em quais estivemos inseridos. Terminamos este trabalho com algumas considerações finais onde tentamos dar conta dos resultados da investigação que acompanhou a PES e onde também se reflete sobre todo o percurso efetuado.

## **1- Enquadramento Teórico**

### **1.1- A que nos referimos quando falamos de jogo?**

A palavra jogo teve origem na palavra latina “locu”, que significa gracejo, e que durante algum tempo foi empregue no lugar de “ludus”: brinquedo, divertimento, passatempo. Mais tarde, deu origem ao vocábulo “jocus” que passou a significar brincar. Analisando o conceito de jogo quer em dicionários, quer em enciclopédias a sua definição não ajuda à clarificação conceptual. Não parece fácil falarmos numa definição consensual de jogo, na medida em que o jogo é um termo difícil de definir, ou seja, a sua definição poderia acabar por se limitar no seu próprio conceito.

Na opinião de Huizinga (2007) o jogo é uma atividade “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 (p. 57).

Consideramos então, o jogo como uma necessidade básica na formação do carácter e como ainda na construção da personalidade e da mente. Este assume também uma parte essencial no exercício das atividades humanas, pois assume características que estão presentes na sociedade atual, como por exemplo um sistema de regras onde é explícito o permitido e o proibido. Neste sentido Caillois (1990) refere que “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (p.11). Jogar faz parte do quotidiano das crianças e por conseguinte é sinónimo de brincadeira e de um momento de alegria, motivação e envolvimento. Dallabona e Mendes (2004) referem que

a infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo (p. 107).

Podemos considerar o jogo como algo lúdico, como uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com jogos e com o ato de brincar. Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O facto de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos e sons e, mais tarde, representar

determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (Lopes, 2006).

O lúdico está presente na vida de cada criança como refere Dias (2005) “a actividade lúdica é uma actividade própria da criança que é tão antiga quanto a própria infância” (p. 125). Ao longo das diferentes fases do desenvolvimento da criança e nomeadamente a Formação Pessoal e Social, define a interiorização de valores morais e cívicos bem como espírito crítico, como objetivo central do desenvolvimento da identidade e da autonomia. Para o desenvolvimento destas características existem fatores que favorecem o progresso destas potencialidades nomeadamente a riqueza do conteúdo do jogo. Desta forma podemos sublinhar que “Jogar não é só um direito é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição é uma descoberta. Jogar não é só uma ideia é uma vivência. Jogar não é um processo linear é um processo aleatório” (Neto, 2001, p.173).

## **1.2- O jogo na perspectiva de Piaget e Vygotsky**

Quando nos referimos ao jogo há dois autores - Piaget e Vygotsky - que são incontornáveis pois as suas teorias confirmaram que “os jogos são actividades de extrema importância para o desenvolvimento infantil, seja social, moral e intelectual” uma vez que potenciam o “aparecimento da imaginação levando as crianças a imitar papéis, a interiorizar regras de condutas sociais explícitas nas brincadeiras e a socializar-se” (Baranita, 2012, p.46). Veremos cada um em particular.

Jean Piaget é um dos teóricos mais conhecidos na área do desenvolvimento cognitivo, nasceu na suíça, em Neuchatel. Foi filósofo, biólogo e especialista em epistemologia genética e em psicologia evolutiva. Com o seu trabalho construiu a sua teoria ao longo de mais 50 anos de pesquisa.

Da teoria do desenvolvimento de Piaget resultam duas implicações pedagógicas. Se por sua vez na primeira se desenvolve a capacidade biológica encorajando as crianças a utilizar de forma ativa, em relação com o meio exterior, a sua iniciativa e inteligência, a perspectiva epistemológica e evolucionista de Piaget leva a concluir que as atividades isoladas não produzem ganhos no desenvolvimento do conhecimento e da inteligência. A

segunda implicação está relacionada diretamente com o jogo, uma vez que, para existir evolução no progresso da criança, ela deve ser encorajada à participação no jogo, pois deve ser o primeiro contexto onde devem desenvolver a inteligência bem como a iniciativa estando assim de acordo com a teoria de Piaget referenciada por Constance (2003) “O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade.” (p.29).

Piaget, citado por Neto (2003), considera que o jogo é muito relevante no desenvolvimento cognitivo da criança. O jogo, visto como um processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aluno e tem também a função de consolidar algum aspeto que já foi experienciado. Através do jogo é possível concretizarem-se atividades de forma motivadora pelo prazer que proporcionam.

Para Piaget os jogos não são apenas uma forma de entretenimento das crianças, mas meios que enriquecem o seu desenvolvimento intelectual. O autor realça que a educação das crianças exige que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais.

A criança é um ser ativo, dinâmico no seu próprio desenvolvimento do conhecimento através da sua interação com o meio e pela formação da estrutura interna que se encontra em expansão, estando assim de acordo com a teoria de Piaget referida pelo autor Hohman & Weikard (2009) em que “o conhecimento não provem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (p. 19)

Piaget classifica o jogo em três categorias distintas: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras, que se relacionam com os estádios de desenvolvimento da criança. O jogo de exercício: estes jogos identificam a etapa que vai do nascimento até ao aparecimento da linguagem, sendo os primeiros a aparecer e são mais evidentes nos dois primeiros anos de vida. O exercício surge primeiramente de forma simples em que a finalidade é apenas o próprio prazer, conseqüentemente a isto e com o desenvolvimento da criança sendo visível, a frequência da realização destes jogos começa a ser menos frequente levando a que surjam outros jogos. Jogos simbólicos: O jogo simbólico aparece predominantemente entre os dois e os seis anos de idade em que a função é a representação da realidade constituída por brincadeiras e imitação da vida adulta. Podemos considerar também o jogo simbólico como um meio de autoexpressão ao reproduzir sonhos, fantasias, medos e angústias bem como a reprodução de papéis de pai, mãe, professor e aluno. Jogos de regras: estes jogos manifestam-se entre os quatro os sete

anos de idade o seu desenvolvimento e mais visível entre os sete anos e podendo ir até aos 12 anos. Até aqui o egocentrismo estava presente na personalidade e no jogo da criança, no entanto nesta fase da idade e conseqüentemente neste tipo de jogo deixamos cair por completo o egoísmo e egocentrismo substituindo-o por uma atividade mais sociável.

Piaget (1978) reconhecia que o jogo e o lúdico contribuíam fortemente para o desenvolvimento global da criança e como tal ele encarava o jogo como algo que enriquece intelectual, pessoal, social e cognitivamente a criança. Assim, afirma que o jogo é

uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta o seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem 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).

Lev Vygotsky, nasceu em Orsha, na extinta União Soviética, iniciou a sua vida profissional como professor e trabalhou como investigador em diversas áreas da educação como filosofia, pedagogia, psicologia e literatura. Vygostky, juntamente com outros jovens investigadores, comprovaram o teor da sua pesquisa afirmando que viam o homem como mente e corpo, sendo este um ser social e biológico. Na perspetiva sociocultural de Vygotsky, Shaffer (2005) afirma que “a criança adquire seus valores culturais, crenças e estratégias de solução de problemas por meio de diálogos colaborativos com membros da sociedade que têm mais conhecimento” (p. 247). O jogo foi pedra angular na teoria de Vygotsky. Ao analisar o jogo, é visível a motivação que este proporciona às crianças. As situações de jogo criam interações sociais que potenciam as aprendizagens. O mundo imaginário da criança, na perspetiva do autor, “contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos” (p.53). De facto, as situações de jogo simbólico ou faz-de-conta são favoráveis à interpretação e reconhecimento das vivências sociais, ou seja, ao recriar situações quotidianas a criança está a recriar uma

atividade social, que pertence a determinado contexto cultural. A criança dá-se conta dos diferentes papéis sociais e das regras que estão implícitas na sociedade.

Podemos considerar o jogo como parte fundamental no desenvolvimento humano, sendo que Vygostky (1991) considera que “o mais simples jogo com regras transforma-se, imediatamente numa situação imaginária, no sentido que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades são eliminadas”. (p.109). O jogo do faz-de-conta, na opinião deste investigador é o que tem mais competências para melhorar a autorregulação nas crianças.

O jogo desempenha funções psicossociais, afetivas e intelectuais no desenvolvimento da criança, apresentando-se como uma atividade capaz de satisfazer as suas necessidades. Para as crianças, brincar e jogar proporciona vivências irreais acima da própria da idade e acima do comportamento diário, no entanto, as crianças tendem a enaltecer e expressar nas situações de brincadeira o que passa despercebido na vida dos adultos. O mais simples jogo de regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.

A imaginação, a imitação e as regras são as características que o autor aponta como sendo as principais características do jogo, assim, sempre que no jogo há uma situação imaginária, há regras – não regras estabelecidas de antemão, mas regras que “nasceram” da situação imaginária (re)criada.

### **1.3- Aprendizagem significativa**

Segundo o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “as aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam.” (ME, 2004, p. 23). Assim, a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. Por isso é que podemos afirmar que as aprendizagens se constroem significativamente “quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança” (ME, 2004, p. 23). O percurso escolar poderá ter como missão a condução a novas e estáveis aprendizagens.

Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel. Segundo Ausubel um dos fatores mais importantes na aprendizagem é aquilo que ele já sabe, ou seja, aquilo que está já se encontra incorporado na sua estrutura

cognitiva. Partindo deste pressuposto, a aprendizagem significativa aparece como incorporação substantiva, não meramente memorística, de um novo conhecimento numa estrutura cognitiva prévia. Para o autor esta aprendizagem encontra-se em oposição à aprendizagem mecânica rotineira ou automática.

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes pré-existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel define estruturas cognitivas como estruturas hierárquicas de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. Isto verifica-se quando o banco de informações no plano mental do aluno se revela, através da aprendizagem por descoberta e por recepção. Aprendizagem significativa é aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Desta forma a

aprendizagem significativa implicará sempre tentar assimilar explicitamente os materiais de aprendizagem [...] a conhecimentos prévios que em muitos casos consistem em teoria implícitas ou representações sociais adquiridas por processos igualmente implícitos. Nesse processo de tentar assimilar ou compreender novas situações, ocorre não só um crescimento ou expansão desses conhecimentos prévios, como também, como consequência desses desequilíbrios ou conflitos entre os conhecimentos prévios e a nova informação, um processo de reflexão sobre os próprios conhecimentos, que, conforme sua profundidade [...] pode dar lugar a processos de ajuste, por generalização e discriminação, ou reestruturação, ou mudança conceitual [...] dos conhecimentos prévios.” (Pozo, 2002, p.35).

A aprendizagem significativa torna-se, então, um argumento plausível acerca da utilização da interdisciplinaridade em sala de aula com o fim de serem utilizados enquanto recurso metodológico de apoio ao processo de aprendizagem. É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva, ou seja, “nesse processo, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade” (Moreira, 2001, p. 41).

Ao adquirir novos conhecimentos e ao relacionarem-se com o conhecimento prévio que a criança possui, as aprendizagens tornam-se mais significativas. Ausubel define o conhecimento prévio como "conceito-âncora" (ou *subsumers*), que são estruturas de conhecimento específicos que podem ser mais ou menos abrangentes de acordo com a frequência com que ocorre aprendizagem significativa em conjunto com um dado *subsumeres*. "Trata-se de uma ideia (conceito ou proposição) mais ampla, que funciona como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como "âncoradouro" no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (âncoragem), a própria ideia-âncora é modificada e diferenciada" (Moreira & Masini, 1982, cit in Praia, 2001, p. 123). Desta forma a "âncoragem" dos novos conceitos a estruturas cognitivas previamente existentes, nos estudantes, tornará os novos conceitos recordáveis e, conseqüentemente, passíveis de serem utilizados em futuras aprendizagens.

Segundo o modelo ausubeliano, para que de facto ocorra aprendizagem significativa é necessário que o aprendiz deve apresentar uma pré-disposição para aprender. Assim, "para aprender significativamente, o aluno tem que manifestar uma disposição para relacionar, de maneira não arbitrária e não literal, à sua estrutura cognitiva, os significados que capta dos materiais educativos, potencialmente significativos, do currículo" (Moreira, 2001, p. 50). É necessário também que o material a aprender seja potencialmente significativo, relacionável com a sua estrutura cognitiva de modo intencional e não-arbitrária.

Assim, para que seja facilitada a aprendizagem significativa em sala de aula, isto é, a manipulação deliberada dos atributos cognitivos para fins pedagógicos, é necessário que a aprendizagem se efetue de duas formas: (i) substantivamente, ou seja, "com propósitos organizacionais e integrativos, usando os conceitos e proposições unificadores do conteúdo da matéria de ensino que têm maior poder explicativo, inclusividade, generalidade e relacionabilidade do conteúdo da matéria da disciplina em questão" (Praia, 2001, p. 128); e (ii) programaticamente, ou seja, "empregando princípios programáticos para ordenar com seqüência a matéria de estudo, tendo em conta a sua organização e lógica internas e planeando a realização de actividades práticas" (Praia, 2001, p.128).

Vários autores (Neto, 2001; Moratori, 2003, Condessa, 2009) têm vindo a evidenciar que através do jogo se processam aprendizagens significativas, uma vez que predispõe o estudante para a aprendizagem, estimula-o cognitivamente, motiva-o e promove o simbolismo como criação de significados.

## 1.4 O jogo no processo de ensino-aprendizagem

Os conteúdos lúdicos podem ser muito importantes na aprendizagem. Isto porque é muito importante inculcar nas crianças a noção que aprender pode ser divertido. As iniciativas lúdicas nas escolas potenciam a motivação e a criatividade contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Se observarmos como as crianças conseguem estar a brincar horas seguidas e, às vezes, dedicadas apenas a um único jogo sem se cansar, pensaremos que têm facilidade de concentração. Isto talvez, porque estão motivadas e realmente envolvidas na tarefa de jogar. Ora jogar é tão natural para a criança que, se o jogo entrar na escola, possivelmente tornará este espaço mais interessante. Neste sentido Condessa (2009) explica que

o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: a estruturação do cérebro e respectivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (p.20).

Aprender brincando sempre foi algo muito motivador para a criança, este irá sempre despertar o imaginário e a memória dos tempos passados. Balancho e Coelho (1996) afirmam que a motivação é a “chave da criatividade e que visualiza qualquer tipo de operacionalização” (p.17), sendo assim o jogo visto como um impulso natural de interesse para as crianças e que conseqüentemente poderá ser portador de um valor educacional. Moyles (2002) afirma que o jogar e

o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças estão em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afectivo. (pp. 12-13).

Na estrutura do jogo educativo, e se forem visíveis os conteúdos de interesse no âmbito das ciências de educação, vemo-lo como método fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que é uma aula que esta voltada para os interesses do aluno sem perder o seu objetivo e ao mesmo tempo as crianças aprendem ao brincar e ao jogar, segundo Oliveira (1985), é “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativas (...) pelo seu conteúdo pedagógico social.” (p.74).

Quando as crianças jogam “aprendem e apreendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do cotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflitos” (Condessa, 2009, p.109).

Os jogos pedagógicos são um importante recurso que complementam o método de ensino utilizado pelo professor. O professor ao desenvolver um jogo em sala de aula deverá ter em conta que o aluno aprende inconscientemente, pois o prazer alivia a pressão escolar e a necessidade permanente de dominar o conteúdo. Desta forma a pressão escolar é trocada pela descontração e os resultados das atividades são mais claros.

Os jogos podem ser utilizados em todas as disciplinas, porém devem ser adaptados aos conteúdos, à faixa etária e à prontidão dos alunos (Melo, 2008). O papel do professor nesta função é fundamental, pois cabe-lhe mediar, auxiliar e indicar cada uma das crianças, criando e planejando um ambiente lúdico, bem-humorado e esteticamente interessante onde as crianças possam jogar individualmente ou em grupo. Este espaço deve permitir a participação no processo educativo, na organização de espaços, rotinas, relações e interações ou aprendizagens, proporcionando o desenvolvimento da criança na integração social. É também da responsabilidade dos professores contribuírem para o melhoramento da qualidade da educação rumando à aprendizagem com desejo e prazer.

Seguindo assim a linha de 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.52). Sendo o jogo uma forma inovadora de aprender, “só os bons educadores o conseguem e conseqüentemente são ambiciosos levando as crianças a aprender, a estimular, a observar, a criar e a resolver problemas” (p.52).

Para Moratori (2003), o professor, ao optar por uma atividade onde recorra ao jogo, deve ter os objetivos bem definidos. Esta atividade pode ser realizada como um meio de conhecer o grupo com o qual se trabalha, tendo em conta o desenvolvimento da área da formação pessoal e social, ou pode ser utilizado para estimular e promover aprendizagens específicas, sendo visto o jogo como instrumento de desenvolvimento cognitivo. Cabe, portanto, ao professor, além de ser um facilitador e mediador, selecionar o melhor jogo, tendo em conta a sua pertinência para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, socializadora, diversificada e ativa.

Na mesma linha Neto (2001, p.38) afirma que numa situação de ensino-aprendizagem, “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” uma vez que se reconhece que a “a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidades em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas”.

Em situação de sala recorrer aos jogos é consensual. As crianças sentem-se muito motivadas e empenhadas quando convidadas a participar no jogo. Facilita as aprendizagens e favorece o desenvolvimento de valores como o respeito, a cooperação e a partilha.

Assim, o jogo deverá fazer parte integrante do processo de ensino-aprendizagem na medida em que, e nas palavras de Condessa (2009) as crianças em situação de jogo, desenvolvem a cooperação entre pares, experienciam situações novas do seu dia a dia, aprendem, desenvolvem e mobilizam novas competências e capacidades, como por exemplo, capacidades motoras, comunicacionais, cognitivas e sociais.

## **2 – Os contextos e as opções metodológicas**

Ao longo deste ponto pretendemos caracterizar os contextos educativos onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Iniciamos pela caracterização do contexto de pré-escolar e, seguidamente o contexto de 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e procuramos também, desenvolver aspetos que se prendem com a caracterização das crianças e das salas de atividade e de aula.

Daremos conta também do tema que acompanhou toda a PES, bem como da problemática envolvente. Ao longo do nosso percurso investigativo tivemos sempre a preocupação em observar, analisar, questionar a realidade escolar, sendo esta encarada como um local um contexto rico em fenómenos que devem ser analisados para que o processo de ensino e aprendizagem evolua.

As opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados serão também descritos nesta parte.

### **2.1 - Caracterização das instituições**

A PES em contexto de pré-escolar ocorreu num centro escolar, estando este inserido num agrupamento de escolas do nordeste transmontano no meio urbano do distrito de Bragança.

A instituição é composta por dois pisos, piso térreo e piso subterrâneo. No piso superior funciona a valência da Educação Pré-escolar, composta por quatro salas de atividades, uma sala polivalente, uma sala de primeiros socorros, uma sala de material de auxílio, duas casas de banho para as crianças e duas casas de banho para o pessoal docente e não docente. Neste piso funciona também uma biblioteca, uma sala de reuniões para o pessoal docente, a portaria/receção e a administração da instituição. No exterior existe um parque infantil e um campo para a prática desportiva. No piso inferior funciona o refeitório e ainda neste piso existem duas casas de banho para as crianças e mais um parque no exterior.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição de contexto de Educação Pré-escolar, este é das 7h45m às 19h00 no período de segunda a sexta-feira, sendo que das 7h45m até às 9h da manhã destina-se à componente não letiva, ou seja, a Componente de Apoio à Família.

O contexto de 1.º CEB pertence a um agrupamento escolar de carácter público, albergado no mesmo local do centro escolar, em que incidiu a nossa PES. A instituição referida construída em 2010 é composta por dois pisos, piso térreo e piso subterrâneo. No piso superior funciona toda a parte administrativa, secretaria e portaria do centro e funciona também áreas para o uso dos docentes. As salas de Educação Pré-escolar as salas dos 3º e 4º anos e a biblioteca, funcionam também nesta parte do edifício. No piso inferior encontramos as salas dos 1º e 2º anos, um refeitório e um parque infantil. Importa que referir que por toda a instituição estavam distribuídas casas de banho para o uso de docentes, pessoal não docente e para todos os alunos.

### **2.1.1-- Caracterização dos grupos de crianças e das salas**

O grupo de crianças do jardim-de-infância (JI) onde decorreu a nossa PES era constituído por dezasseis crianças, oito do sexo masculino e oito do sexo feminino com 4 e 5 anos de idade. Quase todas as crianças frequentavam a instituição no ano anterior, à exceção de duas crianças, uma vez que era a primeira vez que frequentavam o JI e nunca possuíram contacto com a escola.

Baseando-nos em algumas conversas informais com a educadora, que possuía um grande conhecimento do grupo, e na nossa observação, caracterizamos as crianças como sendo crianças muito empenhadas e interessadas nas atividades que lhes eram propostas. De facto, este aspeto era visível a par com um desenvolvimento significativo desde o início do ano letivo até à data em que iniciámos (e depois terminamos) a PES. Com base nos dados recolhidos, apercebemo-nos que as crianças, para além de serem empenhadas e interessadas, já se mostravam responsáveis e autónomas em algumas tarefas e atividades, nomeadamente nas atividades lúdicas.

Em vários momentos do dia-a-dia e através das vivências com as crianças percebemos que existia um grande sentimento de amizade entre elas e para com a educadora. Na sua essência eram crianças curiosas, divertidas, empenhadas e participativas, sendo estes os pontos mais visíveis durante todo o período da PES.

No que diz respeito à sala de atividades, estava dividida por áreas (*vide* figura 1). Estas áreas estavam identificadas de forma a que as crianças soubessem distingui-las e que compreendessem o conteúdo da mesma.

Dentro da sala aula estavam inseridos recursos materiais como por exemplo, um computador com acesso à internet, um quadro branco, um quadro branco, material de escrita e pintura, jogos e brinquedos.



Legenda:

**Área 1:** Área do computador;

**Espaço 2:** Espaço do educador;

**Área 2** Área das expressões: escrita e artes visuais;

**Área 3:** Área da casa;

**Área 4:** Área das construções;

**Área 5:** Área da biblioteca;

onde ela guardava alguns documentos e materiais que poderiam fazer falta para alguma atividade. Na área das expressões escrita e artes visuais, as crianças tinham um lugar definido pela educadora para que, segundo ela, surgisse um melhor funcionamento para o decorrer da aula.

O grupo de crianças do 1.º CEB pertencia ao primeiro ano de escolaridade e era constituído por dezassete crianças, oito do sexo masculino e nove do sexo feminino. Nem sempre se manteve o mesmo número de crianças uma vez que houve a entrada e desistência de duas crianças ao longo da PES.

Ao conversarmos com a professora sobre as crianças, ela dava ênfase ao empenho, inteligência, e realçava a capacidade de perceção das suas crianças.

Com base na observação constante conseguimos perceber que estas crianças estavam bastante motivadas para as aprendizagens, demonstravam interesse e vontade em aprender novos conteúdos e não apresentavam dificuldades aparentes. Com o decorrer do tempo apercebemo-nos que as crianças falavam muito entre elas e conseqüentemente o grau de distração de algumas crianças era elevado o que contribuía para que houvesse constantes chamadas de atenção e interrupções por parte da professora. Aspeto que também se evidenciou no decorrer da PES, levando-nos a adotar estratégias para que o grupo se mantivesse interessado e mais concentrado.

A sala de aula também estava equipada com alguns recursos materiais (*vide* figura 2) esta era constituída por um computador com acesso à internet, um quadro branco e um interativo, cacifos e para um melhor conforto das crianças a sala estava equipada com aquecimento.



Legenda:

Área 1: Mesa do Professor

Área 2: Quadro Branco

Área 3: Quadro Interativo

Área 4: Armário do Professor

Área 5: Mesas dos alunos

Área 6: Cacifos dos alunos

Figura 2 - Planta da sala 1.º CEB

## 2.2.- Natureza da investigação: tema, questão-problema e objetivos

Desde sempre os jogos, os brinquedos e consequentemente as brincadeiras fazem parte do mundo da criança. Sempre se jogou e há-de continuar a jogar. E talvez por se perceber essa evidência, ao longo da PES o jogo esteve quase sempre presente. Wajskop (1995) refere que ao jogar “o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos” (p.67). Podemos sublinhar que esta afirmação foi o ponto de partida para uma observação e análise cuidada de estratégias de ensino para o desenvolvimento e aprendizagem da criança desde a Educação Pré-Escolar ao 1.º CEB.

Desta forma a questão-problema que serviu de estudo ao longo da PES foi perceber *Como é que o jogo, enquanto recurso pedagógico, poderá contribuir para uma aprendizagem mais significativa na educação pré-escolar e no 1.º CEB?* Face à problemática levantada, os seguintes objetivos pareceram os mais indicados para lhe dar resposta: (i) refletir sobre a importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem; (ii) perceber as vantagens e desvantagens do jogo enquanto recurso pedagógico; observar o comportamento das crianças durante a implementação do jogo; desenvolver experiências de ensino-aprendizagem onde o jogo seja visto como um recurso facilitador na aprendizagem.

A natureza desta investigação é essencialmente qualitativa e segundo Bogdan e Biklen (2013) apresenta cinco características: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (ii) a investigação qualitativa é descritiva, isto é, os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar aos seus dados de forma indutiva; e (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na investigação qualitativa, o investigador utiliza metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirão observar o modo de pensar dos participantes numa investigação. Segundo Bogdan e Biklen (2013) “Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa (...) para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p. 49).

Atualmente há um consenso muito alargado acerca do que é a investigação qualitativa. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) citado por Bento (2012), as características da investigação qualitativa são múltiplas: (i) acontece em ambientes naturais; frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe; (ii) usa múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas; há uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo; (iii) emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo; (iv) é profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões; (v) é indutiva; o investigador analisa os dados indutivamente; não há a preocupação em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses; (vi) é significativa, ou seja, é uma preocupação essencial na abordagem qualitativa. O investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são as perspetivas pessoais dos participantes; e finalmente (vii) o investigador qualitativo vê os fenómenos sociais holisticamente; este facto explica por que os estudos qualitativos parecem gerais e visões panorâmicas em vez de microanálises; (viii) o investigador qualitativo reflete sobre o seu papel na investigação; reconhece possíveis enviesamentos,

valores e interesses pessoais. O “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigador. Assume-se, portanto, que toda a investigação está eivada de valores; (ix) o investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem; (x) o investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados; o investigador passa imenso tempo no local de estudo a compreender os contextos; (xi) o investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados.

Independentemente da área em que incide a investigação, esta rege-se por métodos específicos que permitirão ao investigador responder aos objetivos definidos. Assimilados como um “conjunto concentrado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar técnicas” (Carmo, 1998 *cit in* Sousa & Batista, 2011, p. 53).

### **2.2.1- Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para a realização desta investigação utilizamos técnicas e instrumentos de recolha de dados para o registo das observações. Segundo Bisquerra (1989) citado por Sousa (2005) faz referência dizendo que as técnicas de recolha de dados “são meios técnicos que se utilizam para registar as observações” (p. 181). Assim “os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, e situá-lo”. Inicialmente, a recolha de dados passou pela observação direta com registo em grelhas de observação, notas de campo e fotografias.

A observação participante foi uma técnica fundamental para o desenrolar desta investigação, uma vez que nos permite ter um conhecimento direto do contexto e permite-nos também compreender situações, pessoas e interações. Permite-nos também recolher dados sobre as crianças e as interações estabelecidas por elas, segundo Sousa (2005)

a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico. Com adequada estratégia, bem planeada e sistematizada, a observação pode apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação, onde é muitas vezes empregue como instrumento de avaliação (p. 109).

As grelhas de observação permitiram perceber o envolvimento das crianças nas atividades onde se recorreu ao jogo. A grelha possibilitou recolher informações sobre algumas atitudes observáveis na criança em situação de jogo, nomeadamente sobre empenho, participação, atenção, interesse e comunicação. Recorremos a uma escala de análise com 2 itens: (observável e não observável) A criança está empenhada e atenta, participa, manifesta interesse e comunica; e

O preenchimento da grelha não foi fácil porque às vezes existia alguma dúvida, mas com o seu contínuo preenchimento foi-se tornando uma tarefa fácil. A grelha foi preenchida posteriormente à atividade, baseada nas notas de campo e na observação.

As notas de campo foram um instrumento diário e muito presente ao longo da PES. Segundo Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que ouve, vê, experiencia e pensa” (p.150) e estas podem permitir criar “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (pp. 150-151). Desta forma registamos os dados observados através das notas de campo, sendo fundamentais para a compreensão e do desenvolvimento da ação educativa. Durante a ação precedemos ao registo da informação descrevendo detalhadamente as ações e interações realizadas pelas crianças permitindo assim perceber os sentimentos, ideias e impressões do grupo de crianças. Utilizámos também esta técnica de recolha para gravar a atividade lúdica das crianças nos momentos mais significativos, sendo “O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente ao nível da microanálise”, afirmação citado por Graue e Walsh (2003) (p.136).

Decidimos usar também a fotografia como instrumento de recolha de dados, pois esta tem a particularidade de mostrar certos pormenores por vezes não observados no primeiro olhar, assim a fotografia ajuda a refletir, a estudar e a relembrar determinados momentos. Máximo-Esteves (2008), refere que os registos fotográficos são documentos “(...) que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (p.91).

### **3 – As experiências de ensino-aprendizagem no Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: descrição e análise**

Ao longo deste ponto iremos descrever e analisar algumas atividades realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e também em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Importa salientar que as atividades em contexto de Educação Pré-Escolar foram realizadas entre os meses de abril e maio do ano de 2015 e as atividades em contexto de 1.º CEB foram realizadas de meados de novembro de 2015 até ao mês de fevereiro do ano de 2016.

Durante a preparação de todas as atividades para EPE, tivemos sempre como ponto de referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), uma vez que, estas são reconhecidas como um importante documento de apoio para a realização de atividades e práticas educativas significativas e também tivemos como apoio para a realização da ação educativa as metas de aprendizagem, tomando em consideração todas as diferentes áreas de conteúdo.

Ao recorrermos às OCEPE (1997), tentámos proporcionar uma participação ativa, envolvendo diálogo e o questionamento. Procurei também proporcionar à criança momentos de descoberta recorrendo a materiais e recurso menos usuais numa sala, nomeadamente recursos de natureza lúdica, contribuindo para que através da brincadeira, a criança se sentisse mais envolvida, uma vez que segundo Ferreira (2010) “crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões” (p.4).

Em contexto de 1.º CEB, para a realização das atividades tive sempre em consideração os documentos normativos em funcionamento, nomeadamente o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, o Programa de Português, o Programa de Matemática, o Currículo Nacional do Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem.

Em todas as atividades realizadas tive como princípio uma aprendizagem mais ativa, valorizando a descoberta e a aprendizagem através da atividade lúdica, do jogo, cativando um maior interesse e empenho por parte das crianças. Tentei criar um ambiente lúdico nas salas, de atividade e de aula, permitindo que as crianças adquirissem e desenvolvessem conceitos e linguagens, mais abstratos, de forma mais facilitada. Por

acreditar que o lúdico associado ao jogo contribui para um melhor desenvolvimento cognitivo (Neto, 2003) baseado em mais motivação e envolvimento, todas as experiências que a seguir descrevo tiveram por base um jogo. Realçamos que o jogo foi utilizado como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem pois foi trabalhado de uma forma correta e objetiva, e não serviu apenas para diversão. Ao desenvolver qualquer jogo com as crianças tive em consideração que a criança aprende inconscientemente, uma vez que o prazer alivia a pressão escolar e a necessidade permanente de dominar o conteúdo (Melo, 2008).

Foi intenção, desde o início da PES apostar em estratégias que contemplassem o jogo como recurso fundamental e por isso foram vários os jogos que desenvolvi nos dois contextos, tal como se pode analisar na tabela seguinte (*vide* tabela 1);

Tabela 1- Jogos utilizados na PES

<b>Jogos utilizados na PES</b>	
<b>Pré-Escolar</b>	<b>1.º Ciclo do Ensino Básico</b>
“Completa o Ciclo do Pão” (jogo de organização e sequência)	“Palavra puxa palavra ...e frase” (jogo de leitura e escrita)
“Conheces os instrumentos?” (jogo de sons)	“Quem quer ser milionário?” (jogo de raciocínio)
“Quem sou eu?” (jogo dramático)	Jogo interativo (jogo de resolução de exercícios)
Queres ...saltar e correr? (jogos tradicionais)	“Jogo da Glória” (jogo de pergunta e resposta)
	Tangran, Geoplano e Dominós (jogos matemáticos)
	Mímica (Jogos dramáticos)

Os jogos foram utilizados em todas as áreas do conhecimento quer no pré-escolar quer no 1.º ciclo do ensino básico. Procurei adaptar o jogo aos conteúdos, à faixa etária e à forma de ser e estar das crianças. Procurei também guiar-me por alguns momentos, comuns e que penso terem sido essenciais ao bom desenvolvimento do jogo em sala de

aula: (i) familiarização das crianças com o material do jogo; (ii) reconhecimento das regras (quando as havia); (iii) o jogo pelo jogo; (iv) intervenção pedagógica verbal; (v) registo das aprendizagens.

Passo em seguida a descrever e analisar algumas das experiências de ensino e aprendizagem que ilustram, de certa forma, como foi desenvolvida a PES em contexto e como o jogo, enquanto recurso pedagógico, esteve presente.

### **3.1 - Experiência de aprendizagem na Educação Pré-Escolar**

A descrição que apresento diz respeito à intervenção em contexto que aconteceu nos dias 20 e 21 de abril do ano letivo 2014/2015. Durante esta semana foram trabalhados vários temas correspondentes a todas as áreas contempladas pelas OCEPE (1997, 2016).

Vou iniciar pela área do Conhecimento do Mundo que foi a área que serviu de mote para todas as outras.

Por sugestão das crianças (numa outra aula) surgiu a oportunidade de descobrirmos como se confeciona o pão que comemos diariamente. Assim e para iniciarmos a abordagem ao tema, resolvi ilustrar o “ciclo do pão”, mostrar a existência de diferentes sementes e farinhas e por último plantar sementes.

Mantive a rotina estabelecida pois “na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho, que pode ter autorias diversas (...). Elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas” (Barbosa, 2006, p.35) e serve de estrutura e segurança para a própria criança.

Iniciei a semana com o acolhimento em grande grupo. As crianças estavam sentadas em roda numa manta no chão e nesta ocasião todas as crianças queriam comunicar e partilhar as experiências vividas em contexto exterior durante o fim de semana. Hohmann & Weikart (2011) afirmam que “As experiências nas quais a criança produz um efeito no mundo (...) são cruciais para o desenvolvimento do processo de pensamento lógico da criança porque estes evoluem por via do esforço de interpretação resultante dessas experiências.” (p.23).

Depois de ouvirmos o que tinham a dizer cantamos a habitual canção dos bons dias. Logo em seguida iniciei um diálogo com as crianças de forma a lembrar a intenção delas em saber como se fazia o pão e com recurso às novas tecnologias, apresentei a história “O ciclo do pão”, da autoria de Cristina Quental e Mariana Magalhães e com

ilustrações de Sandra Serra. A curiosidade das crianças ficou aguçada enquanto eu ligava o projetor de vídeo e todas queriam saber o que íamos fazer:

*Hoje vamos ouvir uma história?(Daniela)*

*É um livro? Boa!(Guilherme)*

*Hoje vou contar-vos uma história, é verdade! (Educador)*

*É uma história sobre quê?(Pedro)*

*Eu gosto muito de histórias! (Maria)*

Nota de campo nº 1, 20 de abril de 2015

Não respondi propositadamente e iniciei por projetar apenas a capa do livro e logo de imediato uma criança disse que íamos falar do pão.

Ao recorrer ao quadro interativo, modificando assim a forma de apresentação tradicional de uma história, e conseqüentemente modernizando a maneira de apresentação, penso ter causado uma motivação extra das crianças para os desafios seguintes. Segundo Dias e Osório (2012) “compete ao professor explorar características intrínsecas das TIC na criação de ambientes interativos que proporcionem experiências de aprendizagem voltadas às novas formas de construir conhecimento, aprender, saber e ser” (p.171).

Para a apresentação preparei a sala para que as crianças sentissem que estavam mais presentes na história. As crianças estavam dispersas pelas mantas da forma mais adequada para cada uma, preparei a história com uma música de fundo criando um ambiente mais calmo e conseqüentemente pus a sala com menos luz criando um ambiente propício para a narração da história.

Com a apresentação desta história, tinha como grande objetivo a percepção das crianças em relação a esta temática, interiorizando que, para a confeção do pão precisamos primeiramente de semear as sementes, tratá-las e mais tarde levá-las para a moagem e finalmente obtemos a farinha consoante o cereal.

As crianças manifestaram gosto pela história e no fim a maioria queria explicar todos os procedimentos que tinham visto na história. Promovi deste modo o reconto da história em diálogo, assegurando a participação de todas as crianças. Foi necessário voltar a colocar as imagens para esclarecer passagens que não tinham sido bem compreendidas por todos e tentei, “captar na expressão das crianças se todas compreenderam a história e construíram imagens mentais” (ME, sd, p.12).

As histórias foram um recurso habitual na PES. Sentíamos que as crianças ficavam motivadas sempre que se contava uma história e nós, eu e o meu colega, tínhamos noção da sua importância, tal como afirmam as Orientações para Atividades de Leitura no Pré-Escolar do Ministério da Educação (s.d, p.5).

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano.

Em seguida recorri mais uma vez ao quadro interativo e com o programa digital PowerPoint apresentei diversas imagens, diferenciadas por cores, sobre o ciclo do pão e que remetiam para a história apresentada. Distribuí as mesmas imagens pelos grupos formados e propus um jogo de organização e sequência “Completa o Ciclo do Pão”. O grupo de crianças foi dividido em grupos de quatro elementos. O trabalho cooperativo contribui para o desenvolvimento de competências sociais como por exemplo aprender a trabalhar em equipa, a aceitação de ideias diferentes e consequentemente levando ao respeito mútuo. Hohmann e Weikart (2011) salientam que “No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.131).

O objetivo do jogo era ordenar as imagens de forma a obter corretamente as fases do ciclo do pão. Através deste jogo trabalhou-se a sequência de factos e acontecimentos, a noção de tempo, o pensamento lógico e também a oralidade. Distribuí por cada grupo as imagens de forma desorganizada e depois, solicitei ao grupo que, tendo em conta a história que tínhamos lido, procurassem colocar por ordem sequencial as figuras (*vide* figura 1).

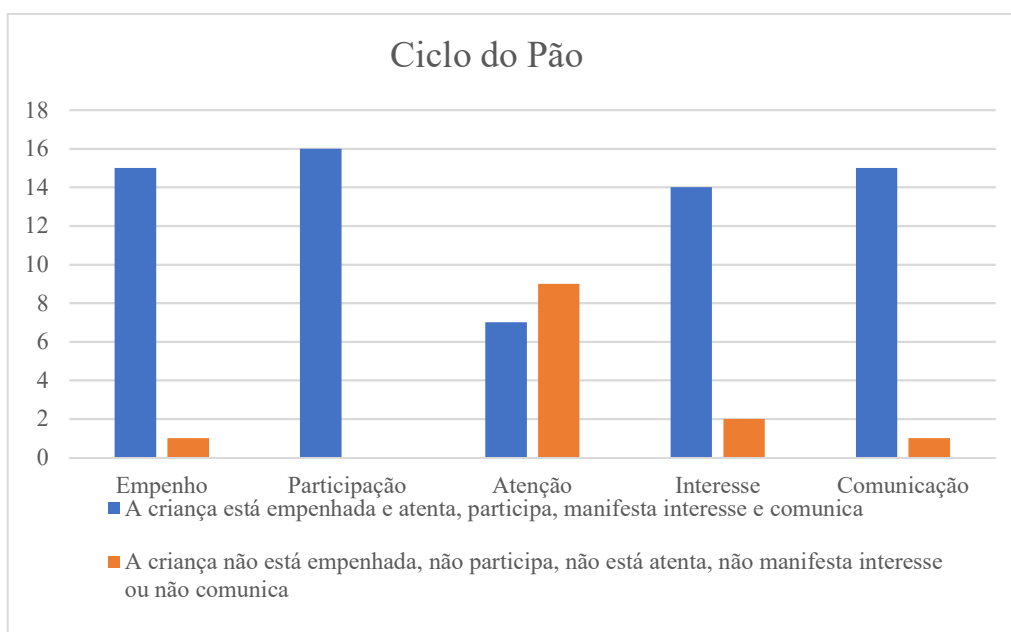


Figura 1 – Algumas das imagens para ordenação do ciclo do pão

Cada grupo, através de um elemento, era depois convidado a explicar que critérios é que utilizou para organizar a sequência

Eu, enquanto educador e observador, verificava se havia coerência na escolha das imagens e na consequente organização. Observei ainda, recorrendo ao preenchimento de uma grelha de observação, que transformei num gráfico, algumas atitudes, tal como podemos verificar no gráfico 1 a seguir apresentado.

Gráfico 1 - Observação de atitudes do “jogo completa o ciclo do pão”



Analisando o gráfico 1, podemos verificar que o jogo do ciclo do pão foi um jogo de sucesso para o alargamento dos conhecimentos das crianças e para o aumento das capacidades neste tipo de trabalhos manuais. A observação foi muito positiva porque realmente as crianças envolveram-se no jogo. Criou-se um pouco de competição entre os grupos o que trouxe ainda mais empenho e interesse. Com exceção do item “atenção” onde houve crianças que não estiveram atentas, de um modo particular posso adiantar que estas foram as crianças que identifiquei como aquelas que se distraiam facilmente em todas as tarefas. No entanto também mostravam motivação e participavam sempre que interpoladas por mim ou por iniciativa própria.

Ao jogar com os seus pares “a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (...) que apelam não só à cooperação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 45) mas também à descoberta, e ao empenho, interesse e entusiasmo.

Seguidamente a este processo, procedi ao (re) arranjo da sala dispondo as cadeiras em círculo, com uma mesa no centro, e disse às crianças para se sentarem. Era meu objetivo que fossem visíveis para todas os materiais e produtos que eu tinha levado. Tive a clara intenção de criar um espaço mais dinâmico e que favorecesse as interações. Neste sentido Hohmann e Weikart, (2011) salientam que,

A organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. Uma vez que os objectos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo de interações relativas à actividade que escolheram (p.165).

Na mesa central tinha, já preparados, os materiais necessários para a confeção de pão. Partindo da história previamente trabalhada, questionei as crianças sobre o nome e utilidade destes materiais e de imediato, após o diálogo, as crianças facilmente iam acertando. O entusiasmo era evidente. Fiz circular alguns produtos como o milho, o centeio, a aveia, o trigo e o arroz, para que as crianças pudessem tocar, observar e analisar as características distintas de cada um. Chamei a atenção para o cheiro, a textura, o sabor, a cor, implicando uma observação mais cuidada e específica de cada produto. O diálogo foi muito produtivo conseguindo as crianças apropriarem-se de algumas das características dos produtos apresentados, como podemos verificar nas seguintes falas:

*Este tem um cheiro estranho (T.)*

*O trigo é mais escuro (R.)*

*O milho é amarelo como o sol (M.)*

*Eu queria fazer pão, podemos? (L.)*

Durante a tarde e de forma a retomar o assunto, perguntei se sabiam como é que podíamos obter farinha a partir daqueles produtos. As respostas foram diversas. Após este processo incutimos nas crianças que para termos farinha é preciso proceder à moagem dos mesmos.

Como não tínhamos condições para a moagem dos cereais, levamos connosco farinha moída, mas sempre com a preocupação de explicar às crianças o processo até obter a farinha.

Num outro momento e dando sequência às descobertas efetuadas, propus que a partir da farinha, que tínhamos obtido através da moagem, fizéssemos pasta de farinha. Para tal solicitei a ajuda das crianças (*vide* figura 4).



Figura 4 – Crianças a peneirar a farinha

Mostrei a receita e conforme eu ia lendo, uma criança de cada vez, ia sendo a minha ajudante. Todos em conjunto iam fazendo a contagem oral das chávenas de farinha, das colheres de sal e dos copos de água.

Procurei que a construção de noções matemáticas nestas crianças partisse da vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas que íamos fazendo na sala de atividades.

Assim, tinha como intencionalidade que o sentido de número fosse introduzido através da representação pictográfica (desenho do número de chávenas, do número de colheres e de copos de água) e pela sua representação gráfica. Tenho noção, tal como indica Ponte & Serrazina, (2004) que na educação pré-escolar, as crianças vão construindo o sentido de número com base nas suas experiências, que envolvem (devem envolver) o conceito intuitivo de número e das relações numéricas. Assim, quando “falamos de crianças em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados.” (Castro e Rodrigues, 2008, p.11).

A matemática deverá estar presente na vida das crianças do Pré-Escolar, cabendo ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas (OCEPE, 1997, 2016).

Depois da massa estar feita, disse às crianças que esta teria que repousar e só no dia seguinte é que a poderíamos trabalhar.

No dia seguinte, respeitei a rotina instituída e depois iniciei o dia relembrando e questionando oralmente as crianças sobre a temática abordada no dia anterior bem como os materiais utilizados para a confeção do pão.

Após este diálogo, dispus a sala de modo a que o trabalho fosse mais rentável para as crianças, juntei então todas as mesas e distribuí um pouco da massa do pão por cada criança e cada uma, pôde amassar, moldar e tornar a amassar, vezes sem conta, o que a sua imaginação ditava (*vide* figura 5). Esta atividade permitiu trabalhar a motricidade fina, estimular a criatividade e a “livre expressão que se possibilita ao manipular um objecto como (...) [a pasta de modelar] permite que a criança, de forma autónoma e criativa, ultrapasse barreiras, inove, explore e aprenda” (Gomes e Montalvão, 2009, p.39).



Figuras 5 e 6 – Crianças a fazer pão

As crianças divertiram-se muito e não queriam terminar a tarefa.

Depois deste processo agrupei as crianças e passámos diretamente para a cozedura do pão no forno (*vide* figura 6). Para esta fase da atividade tivemos de nos deslocar até ao refeitório nomeadamente até à copa, obtendo assim as condições necessárias para a conclusão desta fase da atividade. Como é natural, ao longo da cozedura do pão era visível o espanto das crianças, pois a maioria nunca tinha visto o efeito causado pelo calor na pasta de farinha. Também era visível o fascínio das crianças vendo o trabalho realizado

com tamanho sucesso. Com o pão já cozido fizemos, no final, um pequeno lanche na sala de atividades.

Foi uma EEA com descobertas e aprendizagens, penso, significativas. Foi através da observação que percebi o que poderia motivar as crianças. De facto, fiquei com a noção que a observação se tornou uma atividade regular, ajuda o educador a aprender e a perceber onde se situam as dificuldades do grupo e, conseqüentemente, mais fácil se tornará planificar uma ação ajustada à realidade (Sanches, 2003).

Propus e desenvolvi atividades lúdicas, práticas onde as crianças pudessem ser participantes principais. Dei espaço e tempo para alear o brincar às novas aprendizagens. Segundo as OCEPE (2016)

esta perspectiva 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 (p.35).

### **3.2. - Experiência de Ensino-Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico**

A descrição da intervenção em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) aconteceu nos dias 18 e 19 do mês de janeiro e 1 de fevereiro do ano letivo 2015/2016.

Estas intervenções ocorreram nas disciplinas de Português e na disciplina de Matemática (18 e 19 de janeiro), e nas disciplinas de Estudo do Meio enquadrando esta com a área de Expressões, mais especificamente com Expressão e Educação Plástica, (1 de fevereiro).

Em todas estas áreas procurei recorrer sempre a técnicas e materiais diversificados na sala de aula, e também pretendi demonstrar que a atividade lúdica é uma estratégia que ajuda na explanação de conteúdos, na motivação das crianças e no desenvolvimento mental da criança. O jogo, aleado ao lúdico e realizado com uma clara intenção de aprendizagem contribui favoravelmente para o desenvolvimento integral da criança. Assim, e de acordo com Gomes (2010),

O brincar não significa apenas uma actividade desprovida de intenção. Verifica-se o oposto, pois é a mais completa ferramenta que a criança possui para comunicar, compreender e explorar o seu mundo. A criança precisa de ter tempo e espaço para brincar. Cabe aos adultos proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a actividade lúdica no ambiente familiar e escolar” (p.46).

Durante as duas semanas de observação pude constatar a forma como a professora titular lecionava, para depois proceder de forma idêntica. Em Português e para ensinar as crianças a ler e a escrever, a docente utilizava o método sintético-analítico que se baseia no princípio de que a letra é a unidade fundamental da leitura e da escrita. Primeiro aprende-se cada uma das letras para depois as unir e formar as sílabas e as palavras. Para treinar a escrita as crianças resolviam os exercícios do manual, realizavam as fichas de trabalho que a professora fornecia e praticavam os conteúdos no caderno através de exercícios diversificados. Para trabalharem a leitura, cada criança lia em voz alta determinada palavra ou frase. Eu teria que seguir o método escolhido, mas tinha alguma flexibilidade nos recursos e nas atividades a propor.

Na manhã do dia 18, segunda-feira, iniciei a aula de Português logo pela manhã, tal como estava previsto para todos os dias da semana. De facto, Português era a área à qual se dedicava mais tempo letivo. A docente explicava esta razão sublinhando a importância da aquisição da leitura e da escrita nestas crianças.

Os conteúdos a abordar eram o grafema e fonema da consoante “r”, a leitura e escrita de palavras e a construção de frases.

Nesse dia eu levava alguns sacos que causaram algumas dúvidas e questões:

*O que trazes aí nos sacos? (Joana)*

*São tapetes? (Cristiano)*

*Hoje iremos começar a aula de uma maneira diferente! (Professor)*

*Mas porquê? (Cristina)*

*É uma maneira divertida de aprendermos coisas novas, vou contar-vos uma história e trago tapetes são para se sentarem e almofadas para estarem bem confortáveis (Professor)*

Nota de campo nº 2, 18 de janeiro de 2016

Após o toque de entrada, deixei as crianças acomodarem-se calmamente para que se preparassem para o início das atividades e conseqüentemente iniciei a sessão dialogando sobre as experiências vividas no fim-de-semana, ponto no qual todas as crianças se sentem fascinadas. É nestes momentos que as crianças se sentem valorizadas por descrever o que mais interessante realizaram no fim-de-semana estando esta ideia de

acordo com Sprinthall & Sprintahl (1993) quando refere que “as forças mais importantes que afectam qualquer individuo são as experiências da vida real”.

Seguidamente, e como era habitual proporcionei uma pequena revisão com a ajuda de recursos educativos como imagens ou por exemplo palavras destacadas no quadro sobre o conteúdo trabalhado anteriormente, designadamente os fonemas e grafemas nas letras aprendidas até à data com recurso a materiais utilizados anteriormente, levando as crianças a fazer as primeiras leituras.

Continuadamente a este processo, criei um ambiente na sala de aula, mais calmo com recurso a uma música de fundo, com luz média, com mantas para as crianças se disporem livremente pelas mesmas. Estando as crianças já preparadas e com ambiente propício para o momento seguinte, iniciei então a apresentação da história “Xico, o Rato da Lua” da autoria de Paula Carballeira, para a introdução da consoante “r”.

Após a apresentação e leitura da história, as crianças, fascinadas pela história, pediram logo para voltar a contar aquela história naquele preciso momento. Solicitei que me ajudassem no reconto e todas quiseram participar, evidenciando um ou outro pormenor. No entanto elas também se aperceberam, devido ao seu nível de curiosidade ser muito elevado, que a apresentação daquela história tinha o propósito de aprenderem a letra “r” dando exemplos de palavras que estavam na história comprovando que estavam cientes do que diziam.

*Já sei porque é que trouxe a história! (Maria)*

*Eu também! (João)*

*Foi por causa do rato, que é a letra que vamos aprender hoje! (Maria)*

Nota de campo nº 3, 18 de janeiro de 2016

Apesar deste interesse em participar, todos respeitavam a opinião e a vez do outro, tal como refere Arends (1995) “Ouvirem-se uns aos outros é dos comportamentos esperados dos alunos durante uma discussão ou recitação, tal como levantar o braço para poderem falar na sua vez” (p.115).

Recolhi então as opiniões das crianças registando no quadro todas as palavras que tinham “r” e conseqüentemente fizemos a interpretação oral da história. Após as crianças voltarem aos lugares habituais na sala de aula, registaram as observações que estavam no quadro para o caderno.

Delineada a sessão, avancei para o seguinte processo no qual pedi, que oralmente as crianças dissessem outras palavras com o fonema “r”. Foram registradas muitas palavras que depois foram passadas do quadro para o caderno, fazendo com o seu vocabulário fosse mais alargado, facilitando assim a curto prazo a construção de frases cada vez mais complexas, utilizando diversos e variados elementos morfológicos e sintáticos. A ideia de formar e apresentar palavras novas associadas ao grafema aprendido tem a intenção, de as crianças ao visualizam a forma escrita das palavras, recuperam mais facilmente o significado das palavras do que quando não é apresentada a forma escrita dessas mesmas palavras.

No seguimento desta tarefa, as crianças realizaram exercícios cinestésicos com a grafia “r”. Recorreram ao pó de giz, ao quadro e ao caderno.

Em seguida, propus jogarmos ao jogo “Sílabas puxa palavra...e frase”. Após ter elucidado as crianças sobre as regras e modo de jogar (*vide* tabela 2) distribuí conjuntos de sílabas, criados previamente pelos professores estagiários, para que elas formassem palavras do seu conhecimento.

- |   |
|---|
| <p>Instruções do jogo “Sílabas puxa palavra ...e frase”</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Por pares, são distribuídos diversos conjuntos de sílabas.</li><li>• Formar palavras com ajuda das sílabas fornecidas.</li><li>• Registrar as palavras formadas.</li><li>• Com a palavra formar frases</li><li>• Registrar as frases</li><li>• Ganha o par que fizer mais frases e tiver menos erros ortográficos</li></ul> |
|---|

Tabela 2 - Instruções do jogo “Sílabas puxa palavra...e frase”

A ideia era deixar a criança trabalhar livremente sem qualquer imposição da nossa parte, ganhando assim autonomia própria na realização das tarefas. Neste sentido Formosinho & Formosinho (2001) sublinha que “considera-se a criança como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento” (p.30). As crianças, em pares, registavam todas as palavras num cartão distribuído pelo professor. O par que conseguisse formar palavras novas deveria ir escrevê-la no quadro e depois todas as deveriam copiar.

Na realização desta tarefa tive em conta que é importante “aceitar os comportamentos exploratórios das crianças normais e desejáveis, em vez de os tentar disputar ou eliminar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.53).

Houve alguma competição, pois as crianças começaram a contar as palavras que cada uma era capaz de escrever e todas tinham mais alguma palavra para dizer. Neste primeiro momento do jogo o entusiasmo era evidente e a participação elevada, assim como o interesse demonstrado.

Logo após, introduzi a outra parte do jogo cujo objetivo era aumentar o grau de dificuldade quer do jogo, quer da leitura e escrita. Afixei várias cartolinas no quadro contendo várias palavras que eram do conhecimento das crianças tendo como objetivo a formação de uma frase para cada palavra (*vide* figura 7).

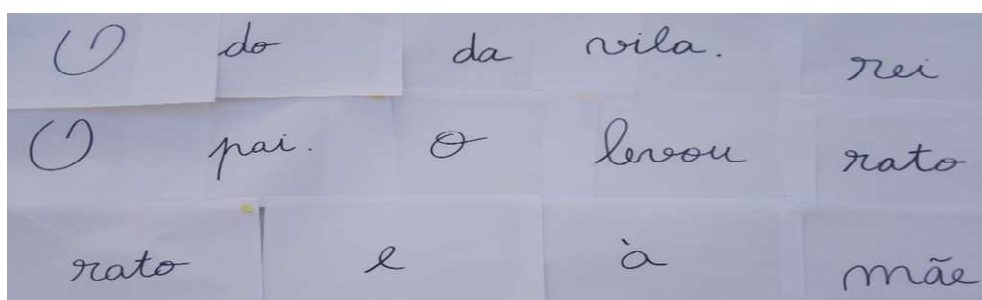


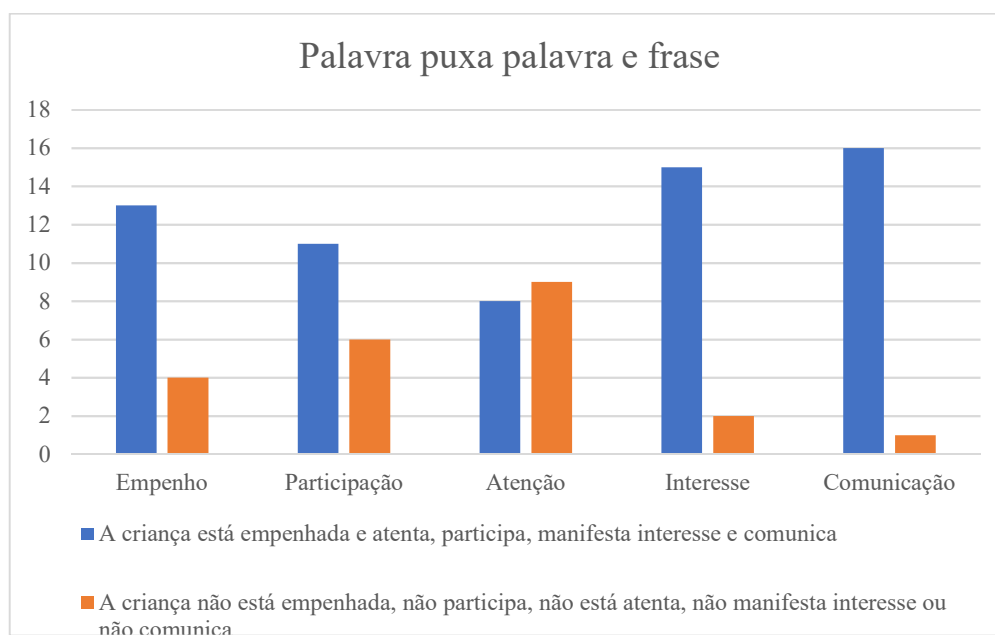
Figura 7 – Palavras soltas para construção de frases

Assim, “facto de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou de ortografia observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes” (Almeida, 2009, p. 25)

Sendo esta atividade exigente, verifiquei que a técnica utilizada era objetiva, pertinente e fundamental na aprendizagem, contudo houve alguma dificuldade na sua resolução, pois nem todas as crianças conseguiram resolver a atividade proposta, uma vez que não conseguiam escrever todas as palavras que queriam.

Notei alguma falta de interesse e pouca vontade na participação (*vide* gráfico 2).

Gráfico 2 - Observação de atitudes do “Jogo palavra puxa palavra ...e frase”



No gráfico exposto observamos então o empenho, a participação, a atenção, o interesse e a comunicação. Neste dia havia 11 crianças na sala, cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino. De acordo com a tabela, todas as crianças mostram empenho, interesse e comunicação na resolução do jogo, no entanto, apesar destes fatores serem de crianças exemplares podemos verificar que existe algum déficit de atenção. Mais uma vez constatei que em situações de jogo as crianças as atitudes das crianças são muito positivas. Nesta situação em particular as algumas crianças tiveram alguma dificuldade em escrever palavras e talvez por isso os fizesse ficar mais distraídos em relação aos outros colegas e perdessem um pouco o interesse.

Numa outra aula de Português e de forma a ajudar os alunos a ultrapassar estas dificuldades e trabalhar a construção de frases, insisti na ordenação de palavras expostas no quadro de forma a obter uma frase. Com um jogo que passei a chamar de “Ordena e lê” e que nos acompanhou ao longo de muitas aulas. Com o passar do tempo e talvez por ter sido trabalhado de forma lúdica, este conteúdo deixou de ser um problema e ajudou muito as crianças na organização de ideias para os textos, embora pequenos, que iam construindo.

Na execução das atividades propostas em aula, sempre pretendemos que as crianças aprendessem brincando, ou seja, aprender através do lúdico baseando-nos em

Brickman e Taylor (1996) que referenciam que “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras activas.” (p.151)

Sempre que recorríamos ao jogo na sala de aula, a admiração das crianças era bem visível, tal como ilustra o seguinte diálogo:

*Hoje trouxe um jogo para vós (Professor)*

*Um jogo? Fixe (Diana)*

*Mas é um jogo sobre a matéria que temos trabalhado (Professor)*

*Se é sobre o que fazemos aqui não é jogo! (Ricardo)*

*Mas porque é que achas isso? (Professor)*

*Porque dentro da sala não se joga! (Ricardo)*

Nota de campo nº 4, 19 de janeiro de 2016

Numa outra aula de Português, e sobre o pretexto de fazer uma revisão dos conteúdos anteriormente abordados, propus que jogássemos ao jogo “Quem quer ser milionário”. Segundo Vygotsky (cit in Spodek, 2002) o jogo é o “melhor exemplo do modo [como] as crianças operarem na zona de desenvolvimento próxima: enquanto brincam, as crianças exibem níveis mais elevados do que geralmente são capazes de exibir” (p.253).

A maior parte das crianças conhecia o jogo pois ele era jogado na televisão e ficaram muito motivadas para a sua realização. Como a turma era grande, dividimo-la em três equipas, dispendo-as em mantas pela sala. Cada equipa elegeu um capitão/líder. A eleição do capitão ficou a cargo das crianças para que se apercebessem que numa equipa existe sempre um líder, responsável pela ordem e postura da equipa e responsabilizando-se em ser o porta-voz da equipa. O trabalho em grupos, ou equipas, proporciona a aquisição e desenvolvimento de competências sociais, pois a “equipa aprecia e respeita as experiências, o entendimento e as crenças dos outros, (...) trabalham bastante para criar confiança mútua, para se envolverem em comunicação honesta e para se conhecer a si próprios e aos seus colaboradores” (Hohmann & Weikart, 2011, p.131).

O jogo consistia basicamente na apresentação de uma pergunta e quatro respostas possíveis para o jogador selecionar a resposta correta, dentro do tempo disponível para o efeito. O avanço de casas era estabelecido de acordo com o número do cartão escolhido pelo capitão de equipa. No total, serão apresentadas no máximo 10 perguntas a cada equipa (*vide* tabela 3).

<p>Regras do jogo “Quem quer ser milionário?”</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Três equipas com o mesmo número de elementos.</li><li>• Cartões com o número 1 e o número 2.</li><li>• O cartão é escolhido pelo elemento selecionado pelo capitão de equipa.</li><li>• Se a resposta estiver errada, a equipa volta à casa de onde saiu.</li><li>• A resposta correta permite o avanço de uma ou duas casas, de acordo com o número do cartão escolhido.</li><li>• A resposta é dada unicamente pelo capitão de equipa.</li><li>• A primeira equipa a chegar à casa 7 e a responder corretamente, ganha o jogo.</li></ul>
--

Tabela 3 – Regras do jogo “Quem quer ser milionário?”

O jogo continha sete patamares, sempre com perguntas aleatórias sobre qualquer ponto da matéria estudada, até à data, para cada equipa. No decorrer do jogo, existiam dois cartões, um deles com o número um e o outro cartão com o número dois, e a partir daí o líder da equipa escolhia um cartão e consoante o número apresentado, significava o número de patamares que estavam habilitados a subir. As perguntas estavam escritas em cartões inseridos em envelopes selados, demonstrando assim a transparência e verdade do jogo, causando dificuldade de igual modo para todas as equipas.

Analisando o tipo das questões, incidiam sobretudo no número de sílabas contidas em determinadas palavras ou a identificação de sílabas nas palavras. Consequentemente, a resposta correta dava direito à permanência no patamar ocupado pela equipa, a resposta errada fazia com que a equipa voltasse ao início do jogo.

Tínhamos também como objetivo na realização deste tipo de jogo a perda de receios de algumas crianças perante os colegas e a procura de contribuir para a autonomia de cada criança, uma vez que em grupo, “O respeito mútuo liberta os elementos da equipa e do medo de serem julgados e criticados (...) os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido do trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo” (Hohmann e Weikart, 2011, p.131).



Figura 8 - Início do jogo Quem quer ser milionário

Durante a execução deste jogo (*vide* figura 8) era visível no rosto das crianças o fascínio e o interesse neste tipo de atividades, comprovando que não era uma estratégia usual naquela sala (*vide* gráfico 3). Ao mesmo tempo que estas crianças disfrutavam dum aprendizagem inconsciente, ou seja, aprendem brincando, proporciona-se uma sensação de orgulho nos professores pelo trabalho realizado.

Gráfico 3 – Observação de atitudes no “Jogo Quem quer ser milionário?”



Analisando o mesmo grupo de crianças, numa outra área e num outro jogo as atitudes são visivelmente diferentes, também porque as características do jogo influenciem as atitudes das mesmas.

O défice visível é mais uma vez na atenção, sendo as razões as mesmas do jogo anterior, ou seja, devido à disposição da sala e à junção das crianças no chão faz com que as mesmas se distraiam. É visível que todas as outras atitudes tiveram resposta positiva.

Quanto à participação, esta sofreu alterações em relação ao jogo anterior visto que as perguntas eram feitas individualmente, concluindo então que todas as crianças participaram de igual forma.

Na disciplina de Matemática, pude observar que a professora recorria sobretudo ao ábaco para trabalhar os algarismos e para além disso as crianças resolviam fichas de trabalho e exercícios no manual e no caderno. Mais uma vez, tentei aproximar-me ao método da professora titular, mas procurei introduzir jogos didáticos e pedagógicos ao longo das aulas de Matemática. Recorri a materiais manipuláveis estruturados como o Tangram, o Geoplano, o Cuisenaire e introduzi alguns jogos didáticos como o Dominó, jogos interativos e jogos de tabuleiro.

O novo Programa de Matemática do Ensino Básico sublinha a importância da utilização de materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) como meio de facilitar a compreensão e de estabelecer relações entre os conceitos e as ideias matemáticas. Atribuí, no entanto, uma maior ênfase ao uso dos materiais manipuláveis na sala de aula, afirmando que através da sua manipulação se proporciona uma maior estruturação das competências que os alunos devem adquirir (Ponte et al., 2007).

Na manhã do dia 18 de janeiro, segunda-feira às 11h, o conteúdo a abordar seria o algarismo 6 e diferentes formas de representação. Iniciei a aula com um pequeno diálogo sobre o conteúdo lecionado anteriormente e com recurso a material didático, nomeadamente barras de Cuisenaire e o ábaco recordámos conteúdos como os algarismos aprendidos e simbologia matemática, ( $<$ ,  $>$  e  $=$ ). Utilizámos o quadro para a resolução de exercícios e recorremos ao jogo didático.

Estando a abordar o domínio Números e Operações, introduzimos, na aula de matemática, um recurso pouco usual, uma vez que recorremos a uma história “O Cuquedo” da autoria de Clara Cunha para abordarmos a construção do conceito de número 6. A história tem a forte presença de 6 animais que andam à procura de uma

personagem, que ninguém conhece, mas de quem todos têm medo. A reação à história foi de enorme alegria e entusiasmo. O próprio nome do livro causava curiosidade. Tal como na aula da disciplina de Português, criei um clima propício, dispondo as crianças em mantas espalhadas pelo chão e também com música de fundo, criando um ambiente mais calmo e suave.

Após a apresentação, leitura e interpretação oral da história, surgiram logo comentários sobre o número de animais presentes na história e as crianças aperceberam-se que o conteúdo a ser trabalhado seria o número seis. Com o recurso ao livro tínhamos como intenção uma articulação entre as áreas do saber, pois “a educação matemática deve ser envolvente, enquadrada naturalmente em diversos temas” (Fernandes, 1994, p.20).

Consequentemente apresentamos no quadro a forma de representar, através da grafia, o número seis e utilizamos também várias formas de representar o número seis através do abaco, das barras de Cuisenaire e dos dedos.

Seguidamente propusemos às crianças exercícios cinestésicos de contorno do número seis e posteriormente sugerimos a realização de diversos exercícios: contagem progressiva e regressiva, composição e decomposição de números, adição e subtração. Distribuímos, em seguida, uma ficha de trabalho, dizendo às crianças que podiam utilizar como recurso, material didático ou até mesmo material escolar que facilitasse a realização das contagens e dos exercícios. Foram utilizados os lápis, as barras de Cuisenaire, as canetas. Importa salientar que esta parte da sessão ocupou o tempo previsto, estando terminada até ao intervalo. O material manipulável Cuisenaire era muito apreciado pelas crianças e por isso recorria muitas vezes a ele. Numa primeira exploração, eu solicitava que as crianças associassem o valor (número) à respetiva cor da barra, dando, assim, a oportunidade de “descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” (Damas, Oliveira, Nunes, & Silva, 2010, p. 65). Numa segunda abordagem, já com o sentido de número trabalhado, incluía exercícios sobre a compreensão e utilização das relações entre as operações (adição, subtração) e a decomposição de números.

Ainda na disciplina de Matemática e avançando já para o dia 19, terça-feira continuámos a abordagem do conteúdo da aula anterior fazendo uma breve revisão e proporcionando uma melhor aprendizagem. Ao fazermos esta breve revisão tínhamos como objetivo “diagnosticar as causas dos problemas surgidos e conceber novas tarefas de modo a que todos os seus alunos possam progredir” (Ponte e Serrazina, 2000, p.19).

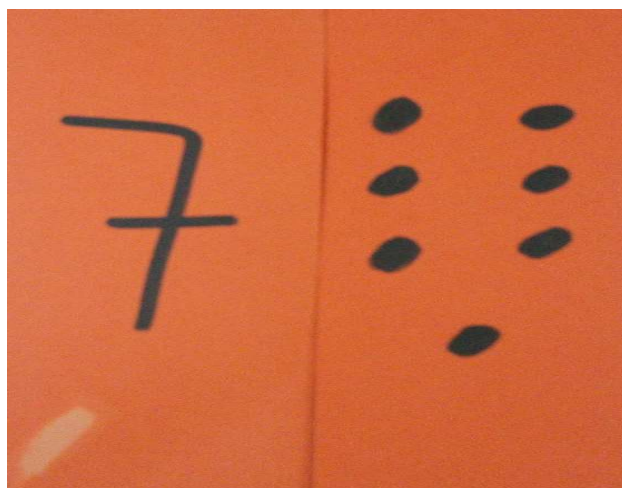


Figura 9 - Representação do número 7

Nesta sessão o tema a abordar foi o número 7 (*vide* figura 9) e recorreremos à história “Mosca fosca” da autoria de Eva Mejuto, e à música “Canção dos sete” de Maria Vasconcelos. A história contribuiu para que as crianças chegassem facilmente ao número a trabalhar, uma vez que havia 7 animais que iam aparecendo ao longo do conto.

A música proporcionou um momento muito interessante e descontraído, pois “A música torna-se mesmo uma outra linguagem (...) Igualmente importante é o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.658). Todas as crianças cantaram vezes sem conta a música aprendida e eu senti-me ainda mais entusiasmado para continuar devido ao fascínio das crianças por aquilo que estava a acontecer.

Seguidamente apresentei no quadro e recorrendo a material didático, as variadas formas de representar o número sete. Simultaneamente as crianças contornavam o número sete no manual facilitando assim a grafia. Oralmente fui estabelecendo relações numéricas entre números para a compreensão do valor de cada um, sempre com recurso a materiais didáticos, como as barras de Cuisenaire e o ábaco.

Concluída esta fase utilizei, mais uma vez, os jogos para a compreensão e interiorização do conteúdo desta aula. Primeiramente utilizei o “Jogo Certo ou errado?” recorrendo ao quadro interativo. A intenção era trabalhar o algoritmo da adição em que cada criança, individualmente, era proposta a resolver diferentes situações problema. Optei por este jogo virtual uma vez que Costa, Peralta & Viseu (2007) afirmam que “as crianças, que têm a possibilidade de associar experiências manipulativas directas à

utilização de um programa de computador, demonstram maior competência em operações de classificação e pensamento lógico do que aquelas que apenas tiveram acesso à experiência manipulativa concreta” (p. 110).

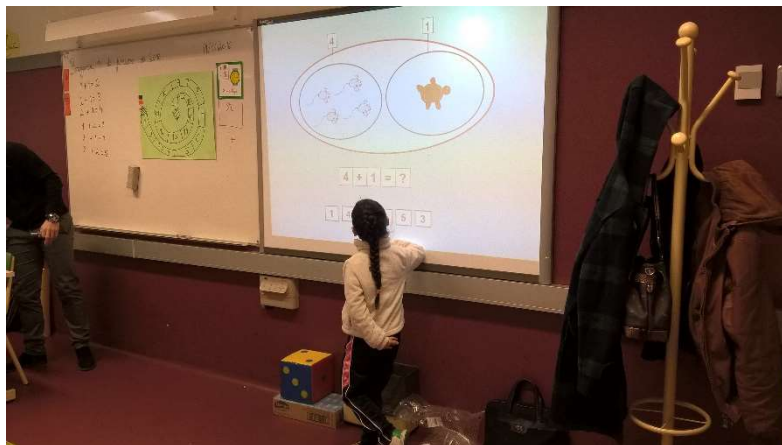


Figura 10 - Jogo certo ou errado

É importante salientar que este jogo foi realizado individualmente no quadro interativo e todos sabiam as regras (*vide* tabela 4). Assim, cada criança deveria ser capaz de decifrar o resultado de uma situação problema de acordo com as imagens apresentadas. O tempo era cronometrado com uma ampulheta de 1 minuto.

De acordo com os outros jogos apresentados, aqui também era apresentada uma determinada sanção quando a resposta dada não é a correta.

Instruções do jogo interativo “Certo ou Errado?”

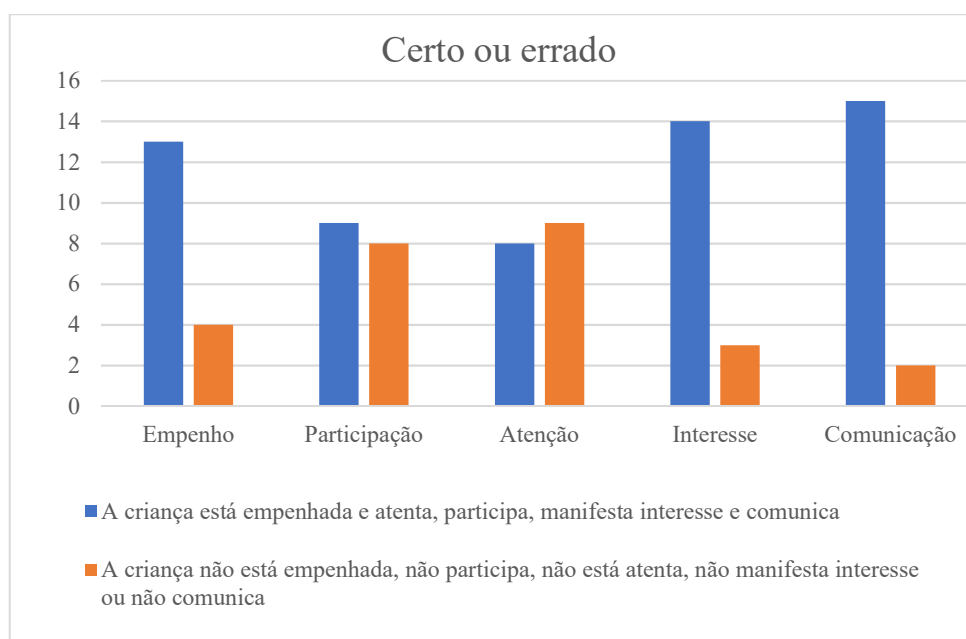
- Individualmente, cada criança é desafiada a participar no jogo interativo.
- Em cada diapositivo há um exercício para resolver.
- O jogo apenas aborda a adição.
- A resposta correta permite o avanço do jogo.

Tabela 4 - Instruções do jogo interativo “Certo ou Errado?”

Notei alguma competição entre as crianças, pois todas queriam ganhar o jogo, acertando em todas as respostas.

Na grelha seguinte podemos verificar as atitudes registadas pelas crianças no decorrer deste jogo e que passo a analisar.

Gráfico 4 – Observação de atitudes no jogo “Certo ou errado”



O jogo do “certo ou errado” foi o jogo em que a resolução teve muito sucesso, suportando esta ideia nos resultados do gráfico (*vide* gráfico 4). Este jogo, realizado no quadro interativo permitiu a participação individualmente de todas as crianças. Empenho, participação, interesse e comunicação foram atitudes exemplares. Relativamente à atenção, seis crianças não estiveram de acordo com o padrão da turma e mostraram-se muito distraídas.

Num outro dia e também na área de matemática, recorri também a um jogo de tabuleiro, mais tradicional, o “Jogo da Glória” constituído por 18 patamares. Previamente fiz um tabuleiro de jogo em papel cenário e construí alguns cartões com perguntas de matemática. A ideia era fazer uma revisão dos conteúdos trabalhados noutras aulas.

O jogo apresentado consistia na apresentação de várias perguntas sobre a temática abordada, onde cada equipa seria questionada sobre um determinado ponto da matéria, teria um tempo para reunir e dar a resposta. No máximo, cada equipa seria questionada com 25 perguntas. Li as regras (*vide* tabela 5 ) e começámos a jogar.

#### Instruções do “Jogo da Glória”

- Selecionar o número de jogadores para cada equipa.
- Lançar o dado e responder à pergunta.
- O dado é lançado pelo elemento escolhido pelo capitão de equipa.
- Se a resposta estiver errada, volta à casa de onde saíste.
- A resposta correta permite o avanço de uma casa.
- A resposta é dada unicamente pelo capitão de equipa.
- A primeira equipa a chegar à casa 18 e a responder corretamente, ganha o jogo.

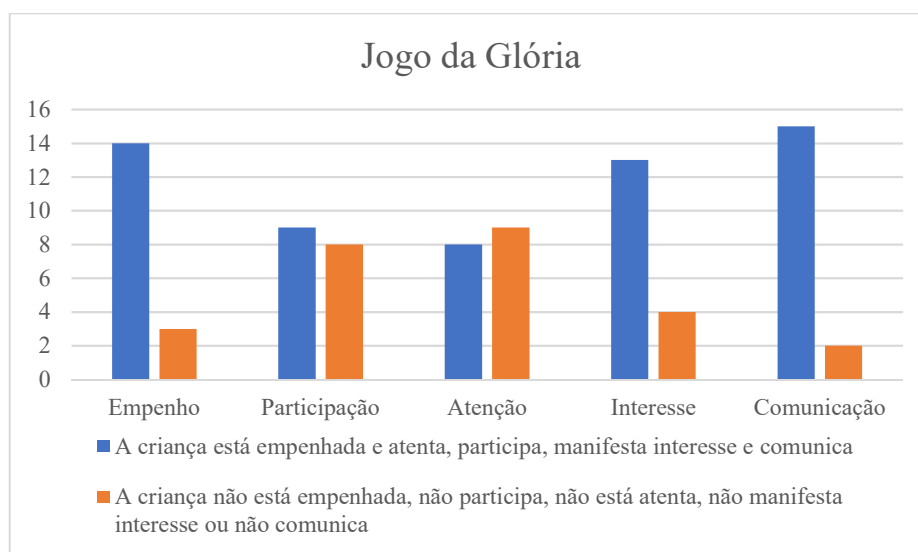
Tabela 5 - Instruções do “Jogo da Glória”

Depois de afixar o jogo no quadro, de forma a que fosse visível para todas as crianças, dividi a turma em três equipas designadas por cores diferentes e naturalmente cada equipa tinha um capitão/líder responsável pela ordem e estabilidade da equipa. Individualmente um elemento de cada equipa lançava o dado (que era gigante) e de acordo com o número representado pelo dado correspondia ao número de patamares a avançar. A resposta correta dava permanência no mesmo patamar enquanto que a resposta errada fazia com que a equipa retrocedesse duas casas.

Importa salientar que todas as perguntas estavam relacionadas com relações numéricas designadas por maior (>), menor (<) e igual (=), com os números (0 até 7), com contagens crescente e decrescente, e também com a adição e subtração. Todas as crianças do grupo deveriam fazer o registo no caderno das respostas.

Este jogo foi um sucesso como se pode verificar na análise do gráfico.

Gráfico 5 – Observação das atitudes no “Jogo da Glória”



Analisando este jogo, consideramos que foi importante, se não o mais importante, visto que, para além de existir aprendizagem escolar, as crianças aprenderam a trabalhar em grupo e também a obedecer às hierarquias estabelecidas, como a do capitão. Empenho e interesse continuam a ser as atitudes mais observadas. Neste jogo algumas crianças estavam muito participativas e muito interventivas.

E mais uma vez verifiquei (*vide* gráfico 5) que sempre que o jogo entrava na sala de aula as crianças ficavam logo com outra disposição. Todas queriam participar e mesmo aquelas crianças que tinham mais dificuldades nos conteúdos tentavam superá-las de modo a responderem corretamente às questões do jogo. Sublinhamos que apesar de utilizarmos o jogo para verificar conhecimentos, este teve um caráter diferente das tradicionais fichas de trabalho. Com o jogo e com todos os aspetos que lhe estão associados (regras, jogo pelo jogo, competição, prémio) a criança consegue ser mais espontânea, mais ativa e sem se aperceber, aprende em interação com os seus pares. O jogo, enquanto recurso, resultava em momentos de extrema motivação e vontade de jogar, ou seja, o jogo contribuía para que as crianças quisessem participar e por isso estavam verdadeiramente implicadas nas tarefas com a intenção de obter o sucesso desejado, que era ganhar.

Durante a observação verifiquei que a área de Estudo do Meio tinha apenas dois momentos letivos por semana, um de 45 minutos e outro de 1h30m. Em relação com as áreas de Matemática e Português, esta área era uma área menos abordada.

O Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB (2004) salienta a importância desta área dizendo que ela deverá ser trabalhada a partir do conjunto de experiências e saberes que as crianças foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Sublinha ainda o papel principal da escola na valorização, reforço e ampliação e dessas experiências e saberes, pois “com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (p.102).

Assim, e dada a sua natureza flexível, o Programa apela para que o professor seja o primeiro a perceber a relevância desta área na aquisição de competências de diversas áreas do saber, como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia. Ainda sobre o papel do professor o Programa de Estudo do Meio (2004) faz saber que

Ao professor cabe a orientação de todo este processo, constituindo, também, ele próprio, mais uma fonte de informação em conjunto com os outros recursos da comunidade, os livros, os meios de comunicação social e toda uma série de materiais e documentação indispensáveis na sala (p.103)

A docente ao trabalhar esta área, recorria ao diálogo com as crianças e à realização de fichas de trabalho do manual escolar. A minha missão em querer introduzir um jogo tornava-se mais complexa, mas de qualquer forma não desisti de o fazer. Os jogos que abordei nesta área foram apenas dois, um Jogo de adivinhas para descobrir, através do som, qual o animal e outro que vou descrever nesta EEA que foi o Jogo Dramático para representar os sentimentos e os estados de espírito e que nos remete para a área de Expressão e Educação Dramática (o jogo dramático foi também utilizado para dramatizar as rotinas diárias, numa outra aula).

Na tarde do dia 1 de fevereiro iniciei a aula recordando oralmente um episódio que tinha acontecido no recreio com duas crianças onde tinha acontecido uma situação de conflito onde não houve um consenso na sua resolução levando ao rompimento da amizade dos envolvidos, pois segundo os colegas da turma “eles já não eram amigos”. A amizade, os amigos e as relações interpessoais foram os conteúdos preparados para este dia. Esta primeira impressão levou-nos a refletir sobre o papel dos outros nas relações de amizade e sobre as atitudes que cada um de nós deverá ter na amizade.

Em seguida, recorri uma vez mais a uma história. Desta vez selecionei “Todos no sofá” da autoria de Luísa Ducla Soares, com o objetivo de remeter para o sentimento da amizade. A história, em verso, conta a história de 10 amigos que estão sentados no sofá e vão saindo um, a um, até que fica apenas um a dormir. O sofá era relativamente pequeno, mas todos cabiam.

Concluída a apresentação, as crianças referenciaram logo as diversas personagens, aludindo que todas elas eram diferentes, mas eram todas amigas. Iniciei desta forma um diálogo sobre o valor da amizade. Falámos sobre a amizade, sobre outros sentimentos, como o amor; e de emoções como a tristeza, a alegria e as crianças iam dizendo situações onde elas tinham sentido esses sentimentos e sensações.

Abordei também as diferenças existentes em cada criança, fazendo referência ao multiculturalismo e que nos remete para a nossa sociedade, fizemos uma breve referência

“às cores” que as pessoas podem ter e às diferentes religiões. Quis com este diálogo “ajudar todos os alunos a desenvolver atitudes, percepções e comportamentos transculturais positivos.” (Spodek, 2002, p.527).

Quando o diálogo é produtivo e motivador, como foi este, e quando são incentivadas a fazê-lo, “as crianças aprendem mais” pois quanto mais “são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem.” (Brickman & Taylor, 1996, p.6), mais querem aprender e conhecer.

As crianças interiorizaram o verdadeiro valor do sentimento de amizade, e outros, pois as crianças comunicavam, entre si e sobre o assunto, e tinham os pensamentos articulados.

Questionei as crianças sobre o que significava a amizade e as respostas foram variadas, tal como podemos observar na seguinte nota de campo:

*Alguém sabe o que é a amizade? (Professor)*

*É brincar com os amigos! (Rui)*

*É gostar dos amigos! (Cristiano)*

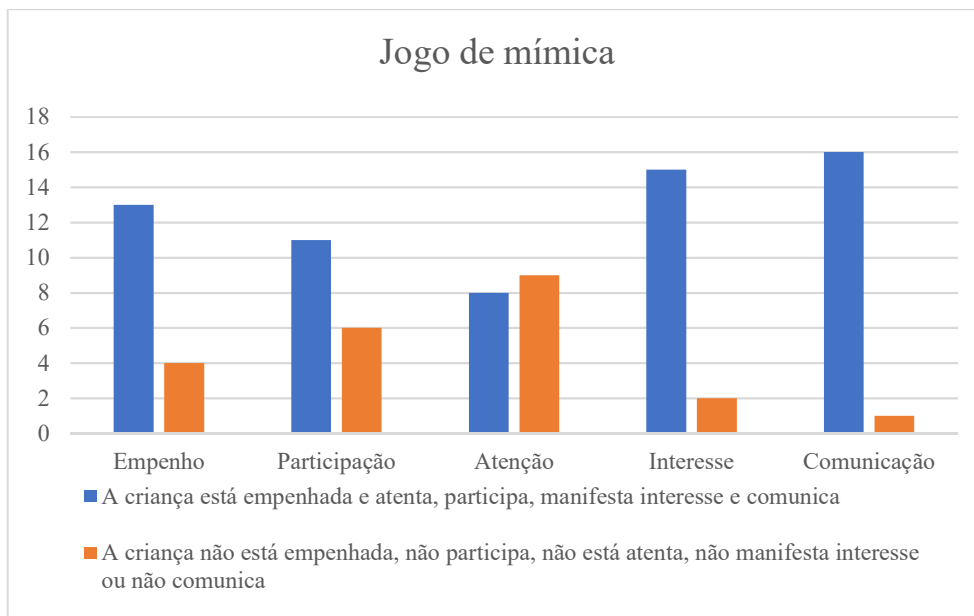
*Porque é que dizes isso? (Professor)*

*Porque é bom estar com eles! (Cristiano)*

Nota de campo n.º 8 de 1 de fevereiro de 2017

Depois propus um jogo dramático “o jogo da mímica” onde cada par de crianças eram convidadas a escolher um sentimento ou estado de espírito e ensaiar a melhor maneira de o apresentar à turma. Pretendia-se “fundamentalmente, que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (ME, 2004, p.77) e que mediante uma situação de mímica as outras crianças adivinhassem qual seria o sentimento, emoção ou estado de espírito que tentavam dramatizar. A timidez de algumas crianças fez com que este jogo, apesar de positivo, não corresse tão bem como esperado (*vide gráfico 6*). Apenas os pares com crianças mais extrovertidas é que desempenharam o papel na perfeição.

Gráfico 6 – Observação de atitudes no “Jogo de Mímica”



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

A linguagem não-verbal bem como “os sinais exteriores do corpo no espaço”, estavam bem presentes neste jogo onde “através da mímica, dos gestos, das atitudes, dos movimentos e da utilização de objectos” as crianças, em interação, teriam que explorar “a dimensão não-verbal em improvisações que poderão partir de histórias, contos ou situações dramatizadas” (ME, 2004, p. 80).

Desta forma compreendo a importância desta área para o desenvolvimento global das crianças. Segundo o programa curricular para o 1.º CEB (ME, 2004, p.

As actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objectos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro. (p. 77).

Em seguida, questioneei ainda sobre qual seria a cor da amizade e em seguida espalhei numa mesa variados cartões com diversas cores para que individualmente cada criança se deslocasse até à mesa e escolhesse a cor com que identificasse o sentimento da amizade.

Nesse cartão pedi para que representassem em forma de desenho o que mais gostavam de fazer quando estavam na presença dos amigos. Não recorri muito ao desenho livre, mas resolvi fazê-lo desta vez por ter noção da sua relevância e tal como aponta o programa de Expressão e Educação Plástica (ME, 2004)

O desenho infantil é uma actividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências. Sendo uma das actividades fundamentais de expressão deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva (p.52).

Após este processo recolhemos todos os cartões a afixamos e decoramos um cartaz em papel de cenário com algumas palavras ditas pelas crianças sobre o que significava a amizade.

A área das “expressões” foi pouco abordada ao longo da PES, embora reconheça a sua pertinência para o global e harmonioso desenvolvimento das crianças.

## **Considerações finais**

Neste ponto pretendemos apresentar uma reflexão global sobre o processo de intervenção desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A prática de ensino supervisionada (PES) proporcionou experiências de únicas e inesquecíveis, que contribuíram, grandemente para o meu desenvolvimento profissional, pessoal e social. Houve vários momentos onde tive a oportunidade de tomar decisões, tomar consciência dos erros, de analisar e refletir acerca da prática educativa, de partilhar saberes, sempre com a consciência que realizei todas as atividades da melhor maneira e em consonância com as minhas limitações.

Fiquei com a clara ideia que “A formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional (...) é um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente.” (Formosinho, *cit in* Mesquita, 2015, p.6). Contudo considera-se esta tarefa complexa, porque a “formação de professores é um terreno atravessado por clivagens ideológicas que vão determinar não só as condicionantes institucionais que o contextualizam, mas que influenciam decisivamente até o próprio conhecimento científico a que recorrem (Estrela, *cit. por* Ralha-Simões, 1995, p.62).

As atividades, tarefas e experiências de ensino-aprendizagem que planeie e explorei com as crianças, penso que proporcionaram experiências significativas, diversificadas, socializadoras e enriquecedoras contribuindo assim para o global desenvolvimento da criança, estando em pequeno ou em grande grupo.

Na EPE procurei escutar as crianças e planear e desenvolver experiências de aprendizagem tendo em consideração as suas vivências, que estivessem introduzidas na vida de cada uma, e que estivessem enquadradas nas diferentes áreas do conhecimento.

Relativamente ao 1.º CEB, apresentei as atividades de forma um pouco mais inovadora em relação ao ensino habitual, proporcionando interesse por parte das crianças e ao mesmo tempo conseguindo explorar as diferentes capacidades de aprendizagem das mesmas.

Procurei sempre articular-me com o meu colega de estágio e também com a professora cooperante, uma vez que, segundo Mesquita, Formosinho & Machado (2015)

é fundamental “que se explorem e desenvolvam estratégias que facilitem e maximizem o potencial de envolvimento do professor com o trabalho colaborativo” (p.91).

Retomando a questão-problema que esteve sempre em linha paralela com a PES posso dizer que, o jogo, enquanto recurso pedagógico, é um excelente meio para potencializar aprendizagens significativas e por sinal mais duradouras. “As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam.” (ME, 2004, p. 23).

Os dados recolhidos levam-me a pensar que as situações de jogo desenvolvidas proporcionaram novas significações o que, por conseguinte, levou à construção de novos saberes. Tentei, através dos jogos corresponder aos interesses e necessidades reais de cada criança sabendo que as “aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens” (ME, 2004, p.23). Neste sentido o objetivo principal de recorrer ao jogo passava também pela progressão de saberes e desenvolvimento de mais competências.

Quando reflito sobre o recurso ao jogo no processo de ensino-aprendizagem vejo que o mesmo traz inúmeras vantagens para as crianças. Para além de ser um recurso, por si só, muito motivador, recheado de interação e imaginativo, o jogo, quando usado com uma determinada intenção educativa, contribui para criar verdadeiras oportunidades de aprendizagem. Deste modo, “actividades lúdicas nas práticas educativas não devem ser aplicadas sem nenhuma intenção educativa. Elas ao serem aplicadas devem mostrar explicitamente a intenção de provocar aprendizagem significativa na criança, despertando-a para a reconstrução de novos conhecimentos” (Maluf, 2008, p. 42).

O jogo enquanto recurso pedagógico favorece as descobertas, potencia o conhecimento, promove o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, ajuda na construção de valores (como a partilha, a cooperação, a interação positiva), apoia a comunicação, desenvolve a imaginação e a criatividade. O jogo beneficia atitudes como o empenho, a participação, o interesse, a comunicação e a atenção.

Os aspetos lúdico e cognitivo presentes nos jogos são relevantes recursos no processo de ensino-aprendizagem para a aquisição, desenvolvimento e mobilização de conceitos abstratos e complexos, favorecendo a motivação intrínseca, o raciocínio, a argumentação e a interação.

Concluo, afirmando que a PES permitiu articular conhecimentos teóricos e práticos, tendo consciência que enquanto educador e professor, errei, mas com o decorrer da ação fui melhorando, tendo sempre em mente que há muito que explorar, investigar, refletir, avaliar para poder acompanhar o ritmo das novas gerações e também para intervir e atuar de forma consciente.

Termino este período sempre com a consciência de profissionalismo e um crescente saber tanto a nível pessoal e profissional. Concluo esta caminhada de trabalho para iniciar uma nova caminhada, sempre com o mesmo objetivo: potenciar e desenvolver a aprendizagem da criança através de praticas educativas inovadoras, aliciantes, tornando a escola um mundo de interesses a serem descobertos.

## Referências Bibliográficas

- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Arends, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Porto: Texto Editora.
- Bandet, J. & Sarazanas R. (1973) *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editoria Estampa.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Investigação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caillois, R. (1990), *Os jogos e os homens*. Lisboa: Portugal.
- Carmo, H & Ferreira, M (1998). *Metodologia da investigação – guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Constance, K. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Condessa, I. C. (2009). *Reaprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Dallabona, S.R., & Mendes, S.M. (2004). *O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar*. *Revista de divulgação científica do ICPG*, pp. 107-112.
- Dias, I. S. (2005). O Lúdico in *Educação & Comunicação*, nº 8, pp.121-133.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do séc. XXI*. Braga: ISET. pp.113 – 141.
- Ferreira, L. (2002). O contexto da prática avaliativa no cotidiano escolar. in: *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação. pp. 39-61.
- Friedmann, A. (1966). *Brincar: crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2015) *Formação, trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, Metodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hoffmann, J. (1995). *Avaliação mediadora: uma prática em construção pré-escolar à universidade* 7. Ed. Porto Alegre: Mediação.
- Lima, J. (2008) *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Programa de apoio à produção de material didático.
- Lopes, V. (2006). *Linguagem do Corpo e Movimento*. Curitiba, PR: FAEL.
- Maluf, A. (2008). *As atividades lúdicas para a educação infantil: Conceitos, orientações e práticas*. Brasil: Editora Vozes Petrópolis.
- Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão panorâmica da investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ME (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico - 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Mesquita, E. C. (2011) *Competências do professor*. Lisboa: Sílabo.
- Melo, A. (2008). *Jogo pedagógico, Brasil e sua dinâmica territorial: educação lúdica em geografia*. Universidade Cruzeiro do Sul. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/77.pdf> Acedido em abril de 2017.
- Morati, P. (2003). *Por Que Utilizar Jogos Educativos no Processo de Ensino Aprendizagem?* UFRJ. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/PatrickMaterial/TrabfinalPatrick2003.pdf>. Acedido em março de 2017.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint.
- Neto, C. (2003). Introdução: Jogo e desenvolvimento da criança. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 5-9). (2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Oliveira, Z. (1990). *Jogo e linguagem; pontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil*. Brasília: Feusp.
- Praia, J.F. (2001). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. *Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche. 121-138.
- Pereira, A. L. (2013) *A utilização do jogo como recurso e motivação e aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre. Art Méd Editora.

Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*.

Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Vygotsky, L. S. (1991) *A Formação Social da Mente (4.ª edição)* São Paulo.