

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

**Sandra Cristina Afonso de Castro**

*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 Maria do Céu Ribeiro**

Bragança

2019





## **Dedicatória**

*Aos meus pais que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse a esta etapa da minha vida.*



## **Agradecimentos**

Durante estes cinco anos vivenciamos inúmeros momentos, uns bons, outros nem por isso. Ficam para sempre no coração as recordações, palavras, gestos e amizades que fizemos. Todo este caminho fez-nos crescer e ultrapassar obstáculos que nunca pensamos ter de ultrapassar. Espelhado nesses obstáculos surge este relatório de estágio, resultado de meses de esforço, persistência, e que representa o final de todo este percurso. Tudo isto só foi possível graças ao apoio de diversas pessoas às quais passarei a agradecer:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, por nos ter acolhido e possibilitado a realização deste mestrado.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, pela partilha de saberes científicos, profissionais e pessoais, tornando-se numa companheira de trabalho durante a realização deste relatório. O meu muito obrigada!

A todas as crianças que me proporcionaram momentos incríveis durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), sendo elas a principal razão de toda esta caminhada.

Às educadoras e professoras com quem tive a oportunidade de trabalhar durante a PES por me ajudarem a crescer, não só profissionalmente, mas também pessoalmente.

A todos os professores e funcionários da Escola Superior de Educação de Bragança que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação.

Aos meus pais, Júlia e Valter, as pessoas mais importantes na minha vida, por me possibilitarem ter um futuro. Obrigada por todo o amor, apoio, paciência e disponibilidade para tudo. Sem vocês nada disto seria possível. Mais uma vez obrigada, por fazerem de mim a pessoa que sou hoje!

À minha tia, Luísa, que, apesar de já não se encontrar entre nós, esteve sempre comigo em pensamento. Nos momentos mais duros, quando estava longe dos meus pais, foste tu que me deste força.

À melhor pessoa que Bragança me deu, a Andreia. Obrigada por tudo o que fizeste por mim. Durante este nosso percurso, passamos por muitas coisas e tu estiveste sempre pronta a ajudar em tudo. Obrigada pelos momentos que passamos juntas, uns fantásticos e outros maus, sim, porque a amizade não é só estar lá para o divertimento, e tu és prova disso. Muito obrigada por tudo!

Por fim, quero também agradecer a todos os amigos e familiares que, apesar de não estarem aqui mencionados, me acompanharam de uma maneira ou de outra durante este período da minha vida.



## **Resumo**

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. O principal objetivo deste relatório consiste em apresentar as experiências de ensino aprendizagem, consideradas por nós, como sendo as mais relevantes em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, nos três contextos educativos: Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja ação educativa decorreu respetivamente numa Instituição Particular de Solidariedade Social e num Centro Escolar. Para a realização desta investigação desenvolvemos experiências de ensino-aprendizagem que nos permitissem dar resposta à seguinte questão problema: De que forma os diferentes suportes de jogo (analógico/digital) motivam as crianças para o processo de ensino-aprendizagem? Por forma a dar resposta a esta questão delineámos os seguintes objetivos: i) Perceber se o tipo de suporte em que as crianças jogam influencia a sua motivação; ii) Desenvolver atividades nos contextos, com recurso ao jogo (analógico e digital); iii) Compreender, em que medida, a realização de jogos favorece o desenvolvimento de competências múltiplas. A apresentação das experiências de ensino/aprendizagem presentes neste relatório manifestam-se num processo descritivo, interpretativo e reflexivo, enquadrado numa abordagem qualitativa onde, para a recolha de dados, recorreremos à observação participante, grelhas de registo de observação, notas de campo, registos fotográficos e entrevista às crianças.

Após a análise dos dados, estes parecem apontar, entre outros aspetos, para uma notável melhoria na motivação das crianças, tornando-se o jogo uma excelente estratégia de ensino/aprendizagem, que permite o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais das crianças, predispondo a criança para as aprendizagens. No que diz respeito ao tipo de suporte do jogo, verificamos que, apesar de o digital ser mais apelativo para as crianças, nomeadamente por vivermos numa época digitalizada, em que as crianças nascem com telemóveis/*tablets* nas suas mãos, tanto o suporte analógico, como digital, quando devidamente integrados na ação educativa, são igualmente promotores de aprendizagens significativas e duradouras.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Jogo como estratégia de Ensino-aprendizagem; Jogo analógico; Jogo digital; Motivação.

## **Abstract**

This report was carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's Degree Program in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, the School of Education, the Polytechnic Institute of Bragança. The main objective of this report is to present the experiences of teaching learning, considered by us, to be the most relevant in relation to the work developed with the children along the Supervised Teaching Practice, in the three educational contexts: Kindergarten, Preschool Education and 1. The Basic Education Cycle, whose educational action took place respectively in a Private Institution of Social Solidarity and in a School Center. In order to carry out this research, we developed teaching-learning experiences that allowed us to answer the following problem question: How do the different game supports (analog / digital) motivate children to the teaching-learning process? In order to answer this question, we outlined the following objectives: i) To understand if the type of support in which children play influences their motivation; ii) Develop activities in the contexts, using the game (analog and digital); (iii) To understand, to what extent, playing games encourages the development of multiple skills. The presentation of the teaching / learning experiences present in this report is manifested in a descriptive, interpretive and reflective process, framed in a qualitative approach where, for the collection of data, we used participant observation, observation recording grids, field notes, photographic registers and a children's interview. After analyzing the data, these seem to point, among other aspects, to a remarkable improvement in children's motivation, making the game an excellent teaching / learning strategy, which allows the development of children's social and communication skills, predisposing to for learning. Regarding the type of game support, we find that although digital is more appealing to children, especially because we live in a digitized age, where children are born with mobile phones / *tablets* in their hands, both analogue supports, as digital, when properly integrated into the educational action, are also promoters of meaningful and lasting learning.

**Keywords:** Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; The game as a teaching-learning strategy; Analog game; Digital game; Motivation.

## **Lista de siglas e acrónimos**

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

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

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**EIE**- Educadora de Infância Estagiária

**EEA**- Experiência de ensino/aprendizagem

**PE**- Professora Estagiária

**JI**- Jardim de Infância

**TIC**- Tecnologias de Informação e Comunicação

**ZDP**- Zona de Desenvolvimento Proximal

**UNICEF**- Fundo das Nações Unidas para a Infância

**ESEB**- Escola Superior de Educação de Bragança

**NC**- Nota de Campo

**OTD**- Organização e Tratamento de Dados

**CAF**- Componente de Apoio à Família

## Índice Geral

Dedicatória .....	iv
Agradecimentos .....	vi
Resumo .....	viii
Abstract .....	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de Figuras .....	xiv
Índice de Anexos .....	xvi
Introdução .....	1
<b>1. Enquadramento Teórico.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Definição de jogo.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. Teorias sobre o jogo.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2.1.O jogo na teoria de Piaget.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2.2. O jogo na teoria de Vygotsky .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2.3. Pontos convergentes entre as teorias de Piaget e Vygotsky.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2.O jogo como recurso pedagógico .....</b>	<b>10</b>
<b>1.3. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto educativo .....</b>	<b>13</b>
<b>1.4. Os jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem .....</b>	<b>15</b>
<b>1.5. O papel do jogo no estímulo das inteligências múltiplas .....</b>	<b>17</b>
<b>1.6. O papel do educador/professor como mediadores no processo ensino-aprendizagem .....</b>	<b>20</b>
<b>2. Opções Metodológicas .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Justificação da escolha do tema .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2. Natureza da investigação.....</b>	<b>24</b>

<b>2.3. Questão-problema e objetivos da investigação.....</b>	<b>24</b>
<b>2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4.1. Observação Participante.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4.2. Notas de Campo.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4.3. Registos fotográficos .....</b>	<b>26</b>
<b>2.4.4. Entrevistas.....</b>	<b>26</b>
<b>2.4.5. Análise de conteúdo.....</b>	<b>27</b>
<b>2.4.6. Grelhas de registo de observação das crianças em situação de jogo .....</b>	<b>28</b>
<b>3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1. Caracterização do contexto educativo de creche .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1.1. Caracterização da instituição.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1.2. Caracterização do grupo de crianças .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1.3. Organização do espaço.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1.4. Organização do tempo .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2. Caracterização do contexto educativo de Jardim de Infância.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2.1. Caracterização da instituição.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2.2. Caracterização do grupo de crianças .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.3. Organização do espaço.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2.4. Organização do tempo .....</b>	<b>41</b>
<b>3.3. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>42</b>
<b>3.3.1. Caracterização da instituição.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3.2. Caracterização do grupo de crianças .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3.3. Organização do espaço.....</b>	<b>45</b>
<b>3.3.4. Organização do tempo .....</b>	<b>46</b>
<b>4. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem....</b>	<b>47</b>
<b>4.1. Experiências de aprendizagem no contexto de creche .....</b>	<b>48</b>

4.1.1. Experiência de aprendizagem <i>Explorando os Sentidos</i> .....	48
4.2. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar .....	53
4.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Analisando O Cuquedo</i> .....	54
4.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Formando Conjuntos</i> .....	64
4.3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	75
4.3.1. <i>Uma viagem pela Europa</i> .....	75
4.3.2. <i>Um olhar sobre a agricultura</i> .....	79
4.3.3. <i>O volume pelo olhar do Gigante Egoísta</i> .....	85
4.4. Análise e interpretação dos dados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (entrevistas) .....	89
Considerações Finais .....	93
Referências Bibliográficas .....	97
Anexos.....	101

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Exploração da pasta de farinha .....	50
<b>Figura 2.</b> Exploração da Teia das Cores .....	51
<b>Figura 4.</b> Maria Inês observa a gelatina.....	52
<b>Figura 3.</b> Rui Pedro na exploração da gelatina.....	52
<b>Figura 5.</b> Rosarinho a explorar as tintas de iogurte .....	52
<b>Figura 6.</b> Dani a saborear a tinta de iogurte.....	52
<b>Figura 7.</b> Recolha do animal preferido da história O Cuquedo.....	55
<b>Figura 8.</b> Associação de letras dos nomes dos animais da história <i>O Cuquedo</i> . .....	57
<b>Figura 9.</b> Exploração do jogo O Loto do Cuquedo. ....	58
<b>Figura 10.</b> Exploração do Loto do Cuquedo nos momentos de atividades livres. ....	59
<b>Figura 11.</b> Atividade em contexto de JI: Loto do Cuquedo. ....	60
<b>Figura 12-</b> Atividade em contexto de JI: Exploração de contagens através de um jogo (suporte digital). ....	62
<b>Figura 13.</b> Atividade em contexto de JI: Exploração de puzzles em suporte analógico. ....	62
<b>Figura 14-</b> Atividade em contexto de JI: Exploração de puzzles em suporte digital. ...	63
<b>Figura 15.</b> Exploração do jogo Onde pertença? .....	65
<b>Figura 16.</b> Gráfico 4 referente à atividade em contexto de JI: Onde Pertença? .....	66
<b>Figura 17.</b> Exploração de conjuntos. ....	67
<b>Figura 18.</b> Formação de conjuntos pelas crianças de acordo com a cor dos objetos. ...	67
<b>Figura 19-</b> Exposição da atividade de exploração de conjuntos na sala de atividades..	68
<b>Figura 20.</b> Atividade em contexto de JI: Formo Conjuntos. ....	68
<b>Figura 21-</b> Exploração de contagens através de um jogo. ....	69
<b>Figura 23-</b> Atividade em contexto de JI: Exploração de contagens através de um jogo (suporte digital). ....	70

<b>Figura 22-</b> Atividade em contexto de JI: Exploração de contagens através de um jogo (suporte analógico). .....	70
<b>Figura 24.</b> Exploração de contagens através de um jogo .....	71
<b>Figura 25.</b> Exploração do jogo da memória em suporte analógico e digital. ....	72
<b>Figura 26.</b> Atividade em contexto de JI: Exploração do jogo da memória (Suporte digital).....	72
<b>Figura 27-</b> Atividade em contexto de JI: Exploração do jogo da memória (Suporte analógico) .....	73
<b>Figura 28.</b> Exploração do Jogo das Viagens. ....	78
<b>Figura 29.</b> Exploração do jogo Palavras Complicadas. ....	80
<b>Figura 30.</b> Visita de estudo às estufas e viveiros da Escola Superior Agrária de Bragança. ....	82
<b>Figura 31.</b> Exploração do jogo Encontra o teu par. ....	83
<b>Figura 32.</b> Exploração do jogo da glória: Explorando a agricultura. ....	84
<b>Figura 33.</b> Comparação do $\text{dm}^3$ com o $\text{m}^3$ .....	87
<b>Figura 34.</b> Exploração do jogo Ainda me lembro! .....	88

## Índice de Anexos

<b>Anexo I-</b> Grelha de registo de observação das crianças em situação de jogo em contexto de EPE.....	101
<b>Anexo II-</b> Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação relativas à atividade <i>Loto do Cuquedo</i> em contexto de JI.....	102
<b>Anexo III-</b> Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade <i>Exploração do jogo Onde pertença?</i> .....	103
<b>Anexo IV-</b> Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade <i>Exploração de Conjuntos</i> em contexto de JI.....	104
<b>Anexo V-</b> Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade <i>Exploração de Contagens através de um jogo</i> em contexto de JI.....	105
<b>Anexo VI-</b> Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade <i>Exploração de contagens através de um jogo nos tablets</i> em contexto de JI.....	106
<b>Anexo VII-</b> Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade <i>Exploração do jogo da memória em suporte analógico</i> em contexto de JI...	107
<b>Anexo VIII-</b> Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade <i>Exploração do jogo da memória em suporte digital</i> em contexto de JI.....	108
<b>Anexo IX-</b> Guião das entrevistas realizadas em contexto de 1.º CEB.....	109
<b>Anexo X-</b> Transcrição das entrevistas realizadas em contexto de 1.º CEB.....	111
<b>Anexo XI-</b> Análise de conteúdo das entrevistas realizadas em contexto de 1.º CEB.....	114
<b>Anexo XII-</b> Requerimento para visita de estudo.....	120

## **Introdução**

A realização do presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. A PES decorreu no ano letivo de 2017/2018 e, considerando que uma das finalidades da PES passa por promover o contacto dos alunos nos contextos educacionais, podemos referir que nesse período passamos pelos contextos de Creche, Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Ainda relativamente aos contextos onde desenvolvemos a PES podemos referir que esta se desenvolveu durante seis semanas em contexto de creche, num total de 90 horas, onde tivemos a oportunidade de desenvolver alguns jogos apoiados em aspetos mais sensoriais, pois, é através da exploração do seu corpo que a criança desenvolve e estimula os cinco sentidos (o tacto, a audição, o olfato, o paladar e a visão). A ação pedagógica desenvolvida ao nível da EPE decorreu ao longo de dez semanas, num total de 150 horas, num estabelecimento privado, com um grupo horizontal de 25 crianças, com três anos de idade. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016):

num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (p. 8)

A propósito, destacamos também a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que refere que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e deve favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670). Neste contexto desenvolvemos atividades que envolveram o jogo (analógico/digital) como estratégia de ensino-aprendizagem, desenvolvidas durante doze semanas no 1.º CEB, num 4.º ano de escolaridade com uma turma de 20 crianças com 9 e 10 anos de idade. Tendo em conta que a PES nos proporcionou o contacto com os contextos anteriormente referidos, com este relatório iremos apresentar parte do trabalho que desenvolvemos nos diferentes contextos. Assim, no decorrer de toda a PES, atentámos sempre à articulação curricular, onde as necessidades das crianças, os seus interesses e ritmos de aprendizagem sempre foram de

crucial importância. O educador/professor deve aliar o conhecimento científico a uma prática dinâmica, ativa e reflexiva. Como mediador de aprendizagens é fundamental que este considere a criança como um ser ativo e construtor do seu próprio conhecimento, recorrendo a estratégias apropriadas e materiais diversificados, atendendo às especificidades de cada criança. Portanto, o educador/professor deve orientar a criança, para que esta esteja apta na superação das aprendizagens, abrangendo níveis de abstração cada vez mais elaborados no que diz respeito ao seu nível de desenvolvimento nas diversas áreas.

Enquanto futuras educadoras/professoras, no decorrer da PES, verificamos que, cada vez mais, as crianças necessitam de métodos de ensino diversificados, métodos que lhes estimulem o gosto em aprender, as mantenham interessadas e entusiasmadas, tornando as suas aprendizagens mais significativas. Posto isto, durante a nossa prática, tivemos a necessidade de planificar atividades/aulas mais dinâmicas e prazerosas, envolvendo as crianças de uma forma ativa nas suas aprendizagens. Cada vez mais ouvimos falar no jogo como um poderoso recurso educativo que, quando utilizado de forma consistente, torna-se agradável e promotor de sucesso no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois de acordo com Serrão (2009), “o jogo pode constituir um recurso para promover a articulação de conteúdos na prática pedagógica dos educadores [e professores], em diferentes estratégias, no desenvolvimento de aprendizagens das crianças” (p. 1).

O trabalho que aqui apresentamos está relacionado com os jogos e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem e surgiu devido às visíveis dificuldades que as crianças têm em aprender determinados conteúdos, o que pode estar relacionado com os métodos de ensino utilizados, sendo que uma das soluções pode rever-se numa prática pedagógica mais lúdica. Assim, durante a nossa passagem pelos diferentes contextos, tentamos fazer da escola um espaço alegre e divertido, onde o jogo pudesse permitir um maior sucesso dentro das salas de atividades/aulas.

Assim, esta investigação tem como objetivo perceber a influência que os jogos podem ter no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem quando aplicados adequadamente e é desenvolvida sob orientação da seguinte questão: De que forma, os diferentes suportes de jogo (analógico/digital) motivam as crianças para o processo de ensino-aprendizagem? Posto isto, de modo a obter respostas para a nossa problemática delineámos os seguintes objetivos: i) Perceber se o tipo de suporte em que as crianças jogam influencia a sua motivação; ii) Desenvolver atividades nos contextos, com recurso

ao jogo (analógico e digital); iii) Compreender, em que medida, a realização de jogos favorece o desenvolvimento de competências múltiplas.

Através de atividades lúdicas, a criança desenvolve-se psicológica, cultural, social, mental e fisicamente, ou seja, o brincar proporciona um desenvolvimento integral do ser humano.

A investigação sobre as práticas que aqui apresentamos, enquadra-se num estudo de natureza qualitativa que, segundo Sousa e Baptista (2014), centra-se “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56). Ao longo da nossa prática, recorreremos à observação como técnica de recolha de dados, sendo esta uma observação participante em todos os contextos por que passamos. Como instrumentos de recolha de dados, utilizamos as notas de campo, que representam pequenos diálogos e comentários feitos pelas crianças durante as atividades, as grelhas de observação, que são um complemento às notas de campo anteriormente mencionadas e, por fim, entrevistas realizadas às crianças do 1.º CEB, onde procuramos conhecer o contacto das crianças com os jogos, com os meios tecnológicos e quais as suas preferências no que refere ao suporte do jogo. Dos dados recolhidos nos contextos, analisamos as notas de campo recolhidas no JI e no 1.º CEB. Além da análise das notas de campo, fizemos também a análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças.

No que refere à estrutura do presente relatório, este encontra-se dividido em cinco pontos. O ponto 1 diz respeito ao enquadramento teórico, no qual fundamentamos e contextualizamos alguns pontos de reflexão, nomeadamente o conceito de jogo, segundo alguns autores como Huizinga, Piaget e Wallon. Para esclarecermos o papel do jogo no desenvolvimento da criança sustentamo-nos nas teorias de Piaget e Vygotsky. Posteriormente, abordamos o jogo como recurso pedagógico, onde focamos a crescente valorização da criança no que diz respeito ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem, em que são apresentadas questões, como por exemplo: como é que o jogo surge na escola, o lúdico na formação do educador e o papel do educador em relação às metodologias que se valem do jogo como recurso pedagógico. Tendo curiosidade de averiguar se o suporte do jogo (digital/analógico) tem alguma influência na motivação e no desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais das crianças, achamos pertinente falar um pouco sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto educativo, incluindo o aparecimento das TIC e de que forma estas se integram no espaço educativo. Abordamos, também, a utilização do jogo digital como recurso de ensino-aprendizagem. Por fim, achamos pertinente refletir sobre o papel do

educador/professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem e sustentaremos ainda a nossa investigação sobre o papel do jogo no desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais na criança. No ponto 2 fundamentamos a escolha do tema, a questão-problema e os objetivos do estudo, bem como as opções metodológicas referentes à nossa investigação. Para contextualizar a PES, no ponto 3 procedemos à caracterização dos contextos, fazendo referência às suas estruturas organizacionais e funcionais, os horários e rotinas, tanto das crianças como das instituições e, por fim, caracterizar os grupos de crianças (mantendo o seu anonimato) com as quais tivemos a oportunidade de trabalhar. No ponto 4, procedemos à descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas durante a nossa passagem por cada contexto.

Por fim, fazemos referência às considerações finais, onde tentamos dar resposta à questão-problema, refletir sobre os objetivos, se foram ou não alcançados, bem como todos os aspetos que, na nossa opinião, devem ser objeto de reflexão. Concluimos com as referências bibliográficas, cuja consulta e leitura foi fulcral para a concretização do relatório e respetivos anexos.

## **1. Enquadramento Teórico**

### **1.1. Definição de jogo**

Ao longo dos tempos, a temática do jogo tem sido alvo de interesse na área de educação. Segundo Neto (2003): “O estudo do jogo apresenta-se como um fenómeno complexo e global. A sua fundamentação é dispersa devido à multiplicidade de abordagens, linhas investigação diferenciadas, e de múltiplos pontos de vista teóricos”(p. 6).

Assim, é extremamente difícil falarmos numa definição exata, na medida em que a diversidade de jogos conhecidos, tais como faz-de-conta, simbólicos, motores, intelectuais ou cognitivos, individuais ou coletivos, metafóricos, de palavras, de adultos, de animais e inúmeros outros, indica a sua multiplicidade incluída na categoria jogo. A variedade de atividades consideradas como jogo mostra a dificuldade em defini-lo. Contudo, a palavra jogo, segundo o dicionário da língua portuguesa, tem origem latina “jocu”, que significa “atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas e em que os participantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro” (Costa & Melo, 2003, p. 979). Assim, no seu sentido etimológico, esta palavra diz respeito a uma brincadeira, a uma atividade de recreação, mas que também pode ser sujeita a regras que devem ser respeitadas com a finalidade de perda ou ganho de alguma coisa/objetivo.

Neste relatório quando referimos a palavra jogo esta surge como um recurso para o desenvolvimento cognitivo e não como uma competição entre pessoas ou grupos que envolve uma vitória ou derrota.

Não obstante, é importante analisar o que alguns autores pensam sobre o conceito. Assim Huizinga (2001) refere que:

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever as suas principais características. (p. 10)

Este autor refere ainda que o jogo para as crianças não tem a mesma conotação que para os adultos, isto porque devemos ter em consideração que para a criança trata-se de um momento, não só de brincadeira, mas também de aprendizagem, enquanto que,

geralmente para o adulto, é mera recreação. Assim, para as crianças, o jogo tem um enorme interesse, pois a partir deste ela conclui que a brincadeira é uma ótima estratégia para se aprender.

Uma outra definição de jogo é a de Wallon (2005), um psicólogo francês com diversos estudos ao nível da relação entre o jogo e o desenvolvimento da criança. Este refere que “o jogo é a atividade própria da criança;” sendo que para ela, o jogo está dividido em quatro fases, cada uma com diferentes níveis de complexidade:

1.<sup>a</sup> “Os jogos funcionais podem ser movimentos muito simples, como estender e dobrar os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar os objetos, imprimir-lhes balanceamentos, produzir ruídos ou sons” (Wallon, 2005, p. 73). Segundo o autor, nesta fase, o jogo é como que uma atividade à procura de efeitos, ainda elementares, mas que tem uma importância fundamental para preparar a utilização combinada e cada vez mais correta e mais diversa dos nossos gestos;

2.<sup>a</sup> com os jogos de ficção, cujo tipo é brincar às bonecas, montar um pau como se fosse um cavalo, etc., intervém uma atividade cuja interpretação é mais complexa, mas que está também mais próxima de certas definições melhor diferenciadas que têm sido propostas do jogo. (p. 73)

Nesta fase prevalece o “faz de conta”, a situação imaginária, ou seja, a criança imita situações do seu quotidiano, como por exemplo, imitar os pais, os educadores/professores;

3.<sup>a</sup> “Nos jogos de aquisição, a criança é, segundo uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvidos; observa, escuta, esforça-se por perceber e compreender coisas e seres, cenas, imagens, contos, canções, parecem absorvê-la totalmente” (p. 74). Assim, nesta fase, a criança esforça-se para perceber, apreender, reproduzir os gestos, os sons e imagens. Esta atividade relaciona-se com a capacidade de ver, ouvir e realizar esforços que contribuam para a compreensão.

4.<sup>a</sup> “Nos jogos de fabricação, diverte-se a reunir, combinar, modificar, transformar objetos, e a criar novos” (p. 74). A criança diverte-se com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar. Os jogos de ficção estão ligados a esta fase, tendo um papel importante, por exemplo, quando a criança cria e improvisa um brinquedo, este é a maior parte das vezes reflexo da vida fictícia.

Piaget, embora não tivesse estudado o jogo em si mesmo, foi um autor que se debruçou sobre o conceito do mesmo, por ser uma atividade natural, que lhe permitiu observar a evolução e o desenvolvimento social da criança. Segundo ele: “O jogo é uma

pura assimilação que consiste em modificar a informação de entrada de acordo com as exigências do indivíduo” (Piaget, 1986, p. 87). Para Moreira (2004) “jogar e brincar são actividades humanas praticamente tão antigas como o próprio homem” (p. 58)

Apesar das diversas definições Paula (1996) refere que “o jogo é uma entidade sem definição, ou seja, não há como dizer tudo sobre ele sem que nada falte ou nada sobre” (p. 86).

Em suma, são várias as concepções sobre o conceito de jogo. O jogo tem adotado cada vez mais um papel importante no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, uma vez que não se trata apenas de uma atividade recreativa, mas também um meio para que as crianças desenvolvam competências várias, como a cooperação, o cumprimento de regras, a interação entre pares, entre outras.

## **1.2. Teorias sobre o jogo**

### **1.2.1.O jogo na teoria de Piaget**

No decorrer das suas pesquisas e obras, Piaget (1990) deu sempre uma grande importância ao jogo/lúdico no desenvolvimento das crianças. Pessanha (2003) menciona que Piaget “apresentou uma teoria relacionada com o desenvolvimento cognitivo da criança. Considerou que as crianças atravessam diferentes estados de desenvolvimento e que, na actividade lúdica, o tipo de comportamento está ligado à fase de desenvolvimento correspondente” (p. 33).

Para Piaget (1990) o desenvolvimento da inteligência nas crianças está fortemente ligado com as actividades lúdicas, relacionando cada tipo de jogo a uma determinada etapa do desenvolvimento infantil.

Este autor classifica os jogos tendo em conta três classes relacionadas com os três estádios de desenvolvimento por ele defendidos:

- Estádio sensório-motor (0 a 2 anos): aqui, a criança ainda não utiliza regras por não ter noção das mesmas, sendo um período em que ainda brinca sozinha;
- Estádio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos): a criança começa a utilizar aos poucos a regra nas suas brincadeiras, surgindo assim o jogo simbólico;
- Estádio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos): nesta fase, a criança já é um ser social, sendo fundamental a utilização de regras quando joga em grupo.

Piaget classifica os jogos em três tipos, de acordo com as estruturas mentais vistas anteriormente.

Na forma inicial do jogo, a criança toma consciência das suas novas capacidades, em cada aprendizagem adquirida, ela volta a utilizar estes jogos que acabam por formar novos esquemas de ação ou de conduta. O objetivo destes jogos é a repetição de movimentos e gestos apenas pelo prazer que a criança tem ao fazê-los. Nos jogos de exercício não existem símbolos nem regras.

De seguida, a criança passa para os jogos simbólicos, nos quais ainda encontra o mesmo prazer dos jogos anteriores, porém começa a usar símbolos. Há, assim, a presença do faz-de-conta onde a criança utiliza outros objetos para simbolizar que está a comer, a dormir ou a fazer qualquer outra atividade. Este comportamento representa alguma situação que a criança vivenciou, permitindo a assimilação do mundo exterior ao “eu” da criança.

Os jogos simbólicos apresentam uma evolução até a criança chegar aos sete anos de idade.

Nos primeiros anos desta fase (dos dois aos quatro anos) a criança utiliza o seu próprio corpo para representar aquilo que deseja, por exemplo, imita animais, no caso do cão, a criança ajoelha-se e imita o som do cão.

No entanto, quando se aproxima do estágio das operações concretas, por volta dos sete anos, começa a surgir o pensamento intuitivo, os jogos passam a ter uma representação mais próxima da realidade. Aqui a criança procura o prazer através dos resultados obtidos e do cumprimento de regras, enquanto que nas brincadeiras simbólicas o prazer está no processo. Esta é a fase do jogo de regras.

Em jeito de conclusão, para Piaget (1990) o jogo é crucial na vida da criança, constituindo uma condição para o desenvolvimento social, moral, intelectual e cognitivo da mesma.

### **1.2.2. O jogo na teoria de Vygotsky**

Vygotsky considera o jogo/lúdico como um fator fundamental no desenvolvimento das crianças, estabelecendo uma relação entre este e a aprendizagem.

Para este psicólogo, só por volta dos três anos é que o jogo surge nas atividades das crianças, uma vez que, até essa idade, a criança ainda não consegue compreender símbolos para representar o real através do imaginário. Desta forma, Vygotsky (2007) acredita que é no mundo imaginário da criança que o jogo surge, onde a criança é um ser ativo que constrói e cria através das suas interações sociais.

Segundo o psicólogo, o jogo da criança apresenta três características principais: a imaginação, a imitação e as regras. Ao brincar/jogar, a criança imita tudo aquilo que vê e vivencia no seu cotidiano, usando para isso a imaginação. Assim, “a ação imaginária criada pelo jogo, favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato e o amadurecimento das regras sociais” (Baranita, 2012, p. 41).

O conceito mais conhecido na teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.” (John-Steiner, Souberman, Cole & Scribner, 2007, p. 97). Por outras palavras, a ZDP corresponde ao intervalo entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue fazer com a ajuda de outras pessoas. Assim, o psicólogo defende que jogar e brincar atua na ZDP da criança, gerando condições para que determinados conhecimentos sejam consolidados. É fundamental que a criança tenha oportunidade de brincar, conhecer, experimentar, sentir, descobrir, explorar, criar e interagir para que possa desenvolver as suas competências. A teoria de Vygotsky enfatiza a responsabilidade do educador/professor no desenvolvimento da criança. É fundamental que, nas suas práticas pedagógicas, os educadores/professores utilizem jogos e brincadeiras com a finalidade de propiciar às crianças excelentes experiências para que estas se possam desenvolver e aprender com maior facilidade.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação. (Vygotsky, 2008, p. 104)

Assim, para Vygotsky, o uso dos jogos em contexto educativo proporciona ambientes desafiadores, capazes de “estimular o intelecto” proporcionando a aquisição de estágios mais avançados de raciocínio. Quando o educador/professor propõe situações de jogos na sala de atividades/aula, oferece momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

### **1.2.3. Pontos convergentes entre as teorias de Piaget e Vygotsky**

Depois de analisarmos as teorias dos dois pedagogos mencionados anteriormente, podemos concluir que, embora Piaget se tenha focado mais em como se construía o conhecimento na criança e Vygotsky no estudo de como os fatores sociais e culturais influenciavam no desenvolvimento cognitivo da criança, ambos consideravam o jogo como uma atividade fundamental na vida desta, influenciando o seu desenvolvimento.

Como John-Steiner, Souberman, Cole e Scribner (2007) nos referem

Piaget compartilha com Vygotsky a noção da importância do organismo ativo. Ambos são observadores argutos do comportamento infantil. Entretanto, a habilidade de Vygotsky como observador foi amplificada pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão do meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação, dentro do qual crianças nascem, eventualmente participando da sua transformação. (p. 139)

Na perspectiva de Piaget, existem três tipos de jogo que surgem de acordo com três estágios do desenvolvimento da criança, sendo que os jogos de exercício surgem no estágio sensório-motor, os jogos simbólicos aparecem no estágio pré-operatório e os jogos de regras no estágio das operações concretas. Vygotsky defende que, para a criança, o jogo apresenta três características fundamentais: a imaginação, a imitação e as regras, surgindo a partir dos três anos de idade, uma vez que só a partir desta altura é que a criança começa a representar o real através da brincadeira.

### **1.2.O jogo como recurso pedagógico**

Para melhor compreendermos a utilização do jogo como um recurso de aprendizagem, devemos primeiro sublinhar a sua importância para o desenvolvimento das crianças. De acordo com UNICEF (2004)

A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. (p. 21)

Assim, o desenvolvimento da criança deve ser holístico, sendo que todas as atividades devem ser pensadas para que contribuam para esse desenvolvimento. A

brincadeira e o jogo são recursos fulcrais para o desenvolvimento da criança, devendo fazer parte do seu dia a dia. O jogo tem um papel de enorme importância na vida da criança, reconhecido pelas Nações Unidas como um direito específico.

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. (UNICEF, 2004, p. 32)

O papel do jogo no desenvolvimento e na educação das crianças é um assunto de muito interesse a vários níveis, por exemplo, Pessanha (2003) é uma das pessoas que mais se tem dedicado à investigação e explicação da importância do jogo em Portugal. Esta autora, defende que o jogo, é, “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (p. 5).

Hoje em dia as crianças têm acesso aos mais diversos meios de comunicação pelo que, a forma como os conteúdos são abordados na escola torna-se um pouco desmotivadora. A exposição oral das ideias é a técnica mais utilizada pelos professores, permitindo-lhes promover a informação de uma forma mais sintética e ordenada. No entanto, este método tem vindo a sofrer várias críticas, uma vez que este leva ao desinteresse e falta de atenção das crianças pela sua passividade neste processo, no qual, a criança não passa de uma mera recetora de informação, visto que os conteúdos são apresentados na sua forma final. Ribeiro (2012) diz que

o método expositivo torna também a gestão de conteúdos bem mais objectiva e linear. Poupa tempo. Torna mais raro o alibi da falta de tempo para cumprir programas. Gerindo os programas desta maneira é fácil acelerar na leccionação quando é necessário. (p. 72).

Todos sabemos que as crianças de todas as idades demonstram gosto pelo lúdico, assim, o período da infância está profundamente relacionado com a brincadeira e os jogos. Assim, o jogo pode ser transformado num auxiliar educativo e como forma de motivação das crianças para a aprendizagem. Todos nós já tivemos momentos em que o jogo foi uma magnífica fonte de alegria e, certamente, que estas constituíram uma grande experiência

de vida, contribuindo assim para o nosso desenvolvimento, quer a nível social, quer cognitivo.

Jogar contribui para a formação intelectual sem arrastar a criança para um intelectualismo dessecante e rígido: é nisso que o jogo é insubstituível dentro do processo pedagógico. Conserva o dinamismo do vivente, do motivante, do prazer, e, ao mesmo tempo, milita nas fileiras do sério, do formal, do equipamento intelectual lógico-matemático. (Ferran, Maret & Porcher, 1979, p. 18)

O jogo como instrumento de aprendizagem é um recurso com enorme interesse para os educadores e professores, uma vez que a sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano numa perspetiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Segundo Ferran, Maret e Porcher (1979) os jogos “tornam-se verdadeiros instrumentos pedagógicos, elaborados como tal e inscritos na própria estratégia de ensino. Conservam as características essenciais dos jogos, mas tomam lugar no próprio interior do processo educativo” (p. 12).

Tendo isso em conta, é fundamental que os profissionais que trabalham com crianças se interessem e tenham conhecimento sobre a temática, permitindo assim um melhor direcionamento no seu trabalho pedagógico.

Podemos salientar que o jogo é uma oportunidade de desenvolvimento. Assim, ao jogar a criança experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades. A quantidade de oportunidades que são oferecidas à criança por meio de jogos garante que as suas competências se desenvolvam. Desta forma, podemos afirmar que o jogo é essencial, não apenas para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Ainda Ferran, Maret e Porcher (1979) afirmam que:

Um jogo verdadeiramente educativo faz esquecer ao jogador que é educativo e que foi feito para instruir distraído: deve surgir ao interessado como tendo por propósito distraí-lo. É acrescentado o aspecto educativo sem que o utilizador tenha disso clara consciência. (p. 81)

No entanto, é importante referir que nem todos os jogos são um material pedagógico: o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro carácter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. (Antunes, 2011, p. 38)

Portanto, o educador/professor tem um papel preponderante na escolha dos jogos, pois devem ser adequados para os conteúdos que pretende desenvolver. É muito importante que o educador/professor se questione se de facto é uma boa ideia recorrer ao jogo em determinadas situações.

### **1.3. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto educativo**

No século em que vivemos, o considerável acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) provocou alterações na nossa forma de aprender e ensinar, bem como na nossa forma de interagir, tanto a nível social, cultural, político, económico, como a nível educacional. As crianças já são nativas digitais, uma vez que, desde muito cedo, a maioria tem disponível nas suas casas acesso a variadas tecnologias, desde a televisão, o computador, *tablet*, entre outros. Para as crianças desta geração o desafio não é a dificuldade técnica, mas sim a capacidade de selecionar conteúdos adequados. Neste aspeto a escola também cumpre o seu papel criando situações que envolvam as crianças na aprendizagem, que as ajudem a desenvolver o pensamento crítico, preparando-as para a tomada de decisão, numa sociedade globalizada e competitiva.

Uma vez que os conhecimentos proporcionados pela escola devem ser repensados, pelo menos ao nível da sua adequação e importância, torna-se imprescindível apostar mais na aquisição de competências transversais, do que na memorização e acumulação de conteúdos. É necessário preparar as crianças para que estas saibam lidar com a mudança na sociedade atual. No entanto, a escola insiste em oferecer o mesmo tipo de conteúdos, permanecendo presa aos métodos tradicionalistas, o que pode constituir um grande desafio, tanto para os educadores/professores, como para todos os agentes educativos.

Apesar de todas as utilidades de que podemos desfrutar e utilizar como estratégias de ensino-aprendizagem, poucas escolas usufruem dessas ferramentas, corroboramos assim a opinião de Amante (2011) quando diz que “apesar de em quase todas as escolas existirem computadores, poderemos afirmar que a forma de ensinar e aprender mantém-se, em grande parte, intocável pela evolução tecnológica” (p. 6). Assim, ainda que a tecnologia tenha sofrido grandes alterações e assumido uma enorme dimensão na vida de quase todas as pessoas, na escola, a sua utilização continua a ser algo escasso e por vezes inadequado.

Equipar as escolas para o uso educativo das TIC não é suficiente. É, igualmente, fundamental que as crianças adquiram competências digitais com o objetivo de atingir as

metas relacionadas com a aprendizagem, a participação na sociedade, resposta ao mercado de trabalho e ao lazer.

As escolas devem fazer uso das TIC como novos meios de aprendizagem em todos os aspetos do currículo. Contudo, aquilo a que assistimos é um pouco diferente, uma vez que, na realidade, as TIC são utilizadas apenas em trabalhos extracurriculares, ou em disciplinas como complemento didático, o que nos leva a acreditar que o computador ainda não é considerado um recurso do quotidiano para criação e pesquisa.

É imprescindível que a escola de hoje responda à necessidade de adequar a educação à complexidade do mundo atual, sendo de extrema importância que os educadores e professores reflitam e reformulem a forma como executam as suas práticas. Costa, Rodriguez, Cruz e Fradão (2012) defendem que:

Uma vez que o desconhecimento das possibilidades de cada ferramenta é, em muitos casos, um dos principais argumentos fornecidos pelos professores para justificarem o fraco uso das tecnologias na escola, pensamos que é por aqui que um professor deverá avançar. Por isso, o primeiro passo será proceder ao elenco do que uma determinada tecnologia permite fazer, relacionando-a com as partes do programa disciplinar em que poderá ser utilizada, antes mesmo de começar a pensar em estratégias de aprendizagem. (p. 27)

Apesar da utilização das tecnologias em contexto educativo ser variada, a escolha pessoal de cada educador/professor continua a ser um fator decisivo nesse processo. No entanto, o argumento mais utilizado para justificar a sua não utilização é a inexistência de material apropriado, a falta de tempo para cumprir os programas ou de que estes não dão orientações claras sobre o que fazer com os materiais tecnológicos.

Ainda assim, mesmo que o educador/professor reconheça a importância do uso de computadores na sala de atividades/aula, “Esta atitude favorável só faz sentido, no entanto, se cada professor estiver na posse do conhecimento sobre o que pode ser feito com as tecnologias disponíveis, para depois articulá-las com os objetivos curriculares” (Costa, Rodriguez, Cruz, & Fradão, 2012, p. 24).

Desta forma, o reconhecimento da importância das tecnologias digitais por si só não é suficiente e, por isso, é fundamental ter algum conhecimento tecnológico. Para que o ensino seja eficaz e inovador, os educadores/professores devem apostar na sua atualização, formação contínua, desenvolver competências tecnológicas, para prepararem as crianças para o futuro e para uma sociedade de informação.

É de salientar que as tecnologias não substituem as atuais pedagogias educativas, mas modificam o atual cotidiano do ensino, tornando a aprendizagem mais motivadora e apelativa.

#### **1.4.Os jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem**

É do nosso conhecimento que o jogo desempenha um papel importante na vida das crianças, surgindo como uma proposta de ensino, já que fornece aspetos práticos que o ensino tradicional de aulas expositivas não dispõe. A utilização de jogos com finalidade educativa, como visto anteriormente, pode ser uma atividade lúdica bastante motivadora no processo de ensino-aprendizagem. Assim, no mundo atual, intimamente tecnológico, altera-se gradativamente a maneira de interagir com os jogos. Com a expansão tecnológica e a grande facilidade em adquirir produtos de informática, as crianças passaram a ter contacto com outro tipo de atividades desta índole, como os chamados “jogos de computador” ou “jogos digitais”. Neste sentido, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que

Sabendo que as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles. (p. 93)

A utilização do computador/*tablet* na EPE, tem sido alvo de discussão, uma vez que, há vários autores que defendem a sua não adequabilidade antes dos sete anos de idade, sendo que, segundo Paz (2004) um dos argumentos mais frequentemente utilizado contra o seu uso diz respeito ao baixo desenvolvimento que as crianças até esta faixa etária possuem ao nível da motricidade fina, linguagem e literacia, o que as impossibilita de desfrutar com sucesso das atividades realizadas no computador.

Um outro argumento contra a precoce utilização destes instrumentos tecnológicos é a ideia de que estes isolam as crianças, diminuindo, conseqüentemente, a interação entre as outras crianças e os adultos. No entanto, nem todos os investigadores desta área são tão pessimistas e, segundo Amante (2007) “os computadores têm demonstrado não só não isolar as crianças, como parecem constituir-se como catalisadores da interação e do trabalho colaborativo, criando, portanto, oportunidades acrescidas para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas” (p. 105).

Assim, a utilização do jogo através do computador/*tablet* nas áreas das salas de EPE estimula a participação e a cooperação e promove o desenvolvimento de diversas

competências. Entre as competências desenvolvidas incluem-se melhorias a nível de habilidades motoras, pensamento matemático e crítico, criatividade e resolução de problemas. Em relação à linguagem, Haugland (citado por Paz, 2004), afirma que “as crianças quando utilizam o computador demonstram um aumento de comunicação falada e cooperação” (p. 47). A mesma autora, refere, ainda, que a utilização do computador “promove um significativo crescimento e desenvolvimento cognitivo a nível de linguagem e socio-emocional quando integrado adequadamente nas salas de actividade” (Paz, 2004, p. 47).

Relativamente ao 1.º CEB, todas as áreas de conteúdo deveriam inserir a tecnologia como recurso didático para aplicação dos conteúdos em sala de aula, nomeadamente através de jogos, com o objetivo de torná-las mais agradáveis e dinâmicas. Este tipo de recurso, como qualquer material da tecnologia educacional, contem aspetos positivos e negativos, dependendo da utilização do mesmo.

A utilização de materiais didáticos atrativos e interativos tais como o computador ou o *tablet* podem:

possibilitar, ainda, a aprendizagem por descoberta, onde o aluno produz seu próprio conhecimento, bem como a possibilidade de aprender no seu próprio ritmo, pois o *software* tem paciência infinita, além do que os recursos tecnológicos embutidos nos mesmos prendem a atenção do aluno e proporcionam um aprendizado prazeroso. (Gebran, 2009, p. 41)

Os jogos digitais, em contexto educativo, podem tornar-se num poderoso instrumento de aprendizagem, na medida em que a criança é estimulada a participar, melhorando o seu desempenho e estimulando a geração de experiências individuais, coletivas e sociais. Segundo Amante (2011) “o computador favorece uma aprendizagem ativa, controlada pelo próprio aluno, o qual em função das suas ações consegue, ou não, atingir o objetivo proposto, sendo que para o conseguir tem de usar de forma adequada certas regras ou conceitos matemáticos” (p. 116). Assim, podemos dizer que o computador se constitui como um meio que favorece a resolução de conflitos, e, designadamente em alguns jogos, onde a criança é obrigada a concretizar determinados objetivos, requerem o seguimento de certas instruções, desenvolvendo conceitos vários.

A mesma autora, Amante (2011) refere, ainda, que “a utilização de computadores tem demonstrado estimular a emergência de alguns conceitos matemáticos tais como, reconhecimento de formas, contagem e classificação” (p. 40).

Todavia, é frequente vermos computadores introduzidos nas salas de atividades/aulas e serem utilizados para a exploração de jogos, porém, uma exploração mal orientada educacionalmente, constituindo-se simplesmente como uma forma de entretenimento, pedagogicamente não muito enriquecedora. Assim, assinalamos o papel do educador/professor, como agente mediador, de modo a orientar o jogo para as aprendizagens a concretizar estipuladas na sua planificação.

### **1.5. O papel do jogo no estímulo das inteligências múltiplas**

Depois de integrar uma equipa de investigação que se dedicou a estudar o potencial humano, o psicólogo Howard Gardner criou a Teoria das Inteligências Múltiplas. Esta teoria defende que o ser humano possui oito inteligências localizadas em diferentes partes do cérebro, que podem ser estimuladas de diversas formas. São elas: (i) a inteligência linguística “é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez, pelos poetas” (Gardner, 2005, p. 15). Esta dimensão refere-se, assim, à capacidade de um indivíduo se manifestar, seja por meio da linguagem oral ou de gestos, como forma de analisar e interpretar ideias e informações e produzir trabalhos envolvendo a linguagem oral e escrita. Segundo Antunes (2011), para desenvolver esta competência, o educador/professor pode propor jogos que permitam alargar o vocabulário da criança, jogos que desenvolvam habilidades fundamentais à linguagem, como analisar, comparar, sintetizar, descrever, criticar, entre outras, jogos de gramática e jogos para a memória verbal. Como exemplos de algumas atividades lúdicas, visando o desenvolvimento desta dimensão, destacam-se as parlendas, rimas, atividades rítmicas, imitação de sons onomatopéicos, entre outras; (ii) a inteligência lógico matemática “é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica” (Gardner, 2005, p. 15). Este tipo de inteligência diz respeito a conclusões baseadas na razão e caracteriza-se pela capacidade de resolver equações e provas, de ter pensamento lógico, detetar padrões, fazer cálculos, resolver problemas e utilizar números e símbolos. Para a estimulação desta inteligência os jogos devem “fixar a conceituação simbólica das relações numéricas e geométricas (...), despertar a consciência operatória e significativa dos sistemas de numeração” (Antunes, 2011, p. 71). Assim, os jogos de memória, bingos, jogos de tabuleiro e jogos de imitação, são alguns exemplos de atividades lúdicas que desenvolvem a inteligência lógico-matemática; (iii) a inteligência espacial “é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo” (Gardner, 2005, p. 15). Esta dimensão está ligada à perceção visual e espacial, à

interpretação e criação de imagens visuais e à imaginação pictórica, possibilitando a melhor compreensão de informações gráficas, como mapas. Os jogos que visam a estimulação desta índole devem trabalhar as noções de localização e direção, a orientação espaço-temporal e a criatividade, tais como atividades de desenho e pintura, jogos de construção, a cabra-cega, entre outros; (iv) a inteligência musical, que envolve a compreensão e expressão através da música, a capacidade de compor e reproduzir padrões musicais. “Leonard Bernstein a possuía em alto grau; Mozart, presumivelmente, ainda mais” (Gardner, 2005, p. 15). As atividades lúdicas desempenham um papel muito importante no desenvolvimento desta competência, uma vez que grande parte das brincadeiras são acompanhadas de ritmos, sons e música. Assim, proporcionar jogos em que a criança possa ouvir sons diversos e tocar instrumentos musicais são algumas atividades lúdicas que favorecem o desenvolvimento desta competência; (v) a inteligência corporal-cinestésica “é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou partes do corpo” (Gardner, 2005, p. 15). Esta dimensão traduz-se na capacidade de controlar os movimentos corporais, o equilíbrio, coordenação, e de se expressar utilizando o corpo; (vi) a inteligência interpessoal “é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas” (Gardner, 2005, p. 15). Assim, este tipo de inteligência diz respeito à capacidade de um indivíduo se relacionar com os outros, sendo que para se desenvolver esta competência, é necessário haver contacto humano, trabalho de equipa e comunicação; (vii) a inteligência intrapessoal “é a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida” (Gardner, 2005, p. 15). Ou seja, a inteligência intrapessoal está ligada à capacidade de cada pessoa reconhecer os seus hábitos inconscientes, modificar as suas atitudes, e controlar vícios e emoções. Através de jogos coletivos, as crianças têm a oportunidade de aprender a lidar com a desilusão da derrota, com a satisfação da vitória, respeitar regras, cooperar, entre outras. É importante que nestas situações, o educador/professor elogie e valorize o desempenho e não apenas as vitórias; (viii) a inteligência naturalista, segundo Lima e Lima (2003) envolve a observação e compreensão do ambiente e elementos naturais como a fauna e a flora. Como forma de desenvolver esta habilidade, o educador/professor pode realizar atividades/jogos que envolvam a imitação de sons dos animais, dramatização de factos relacionados com a natureza (poluição, animais em extinção, ...), jogos com nomes de animais e plantas, entre outros. Apesar desta

inteligência não aparecer nas suas primeiras obras, Gardner decidiu incluí-la posteriormente.

Com esta investigação, o principal objetivo de Gardner foi mostrar a pluralidade do intelecto humano e como estas competências se podem desenvolver. A estrutura destas inteligências pode ser alterada através de estímulos, sendo que um possível estímulo pode ser o jogo educativo, uma atividade lúdica sujeita a regras, que atua simultaneamente entre mais de uma inteligência. É necessário compreender que, cada criança pode aprender alguma coisa melhor que a outra, dependendo das suas habilidades e interesses, que diferem de criança para criança. Assim, para desenvolver estas inteligências múltiplas é preciso estimulá-las, papel fulcral para a escola e todos os profissionais que nela trabalham, cuja ação deve ter como propósito o de desenvolver as inteligências e capacidades individuais.

Para os investigadores desta área, existe um reconhecimento de que todos os jogos são importantes na vida das crianças. Neste sentido, Costa (2007) defende que

o jogo desperta a criança, leva-a a uma participação activa e permanente, proporciona-lhe uma liberdade de expressão e uma melhor integração social. A criança consegue, assim, uma estabilidade e satisfação pessoal que a ajudam a construir uma personalidade mais forte e capaz de dar respostas aos desafios diários. (p. 2)

Os jogos educativos, quando utilizados corretamente, promovem o desenvolvimento cognitivo, uma vez que

proporcionam a aquisição de conhecimentos, transformando os conteúdos do seu pensamento desenvolvendo desta forma habilidades que poderão ser reelaboradas e reconstruídas. O desenvolvimento cognitivo está ligado diretamente à atividade combinatória, à criatividade e ao contexto-cultural, onde cada individuo está inserido. (Rosado, 2009, p. 82)

Quando utilizados como ferramentas de aprendizagem, os jogos auxiliam no desenvolvimento da criança sob variadas competências: criativa, afetiva, histórica, social e cultural. Através do jogo, a criança cria, descobre, desenvolve habilidades e experimenta novos pontos de vista.

## **1.6. O papel do educador/professor como mediadores no processo ensino-aprendizagem**

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende, em grande parte da interação professor-aluno, sendo que, neste relacionamento, a atividade do educador/professor é fundamental. Desta forma, tanto o educador como o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, criando condições que facilitem, motivem e estimulem a aprendizagem das crianças para que consigam resolver situações-problema. Uma vez que a EPE difere do 1.º CEB, é essencial fazer uma breve descrição das funções de cada um nos contextos onde se inserem.

Devido à natureza deste contexto, a EPE exige dos educadores a elaboração de um currículo adaptado às necessidades das crianças e às orientações definidas por lei. Assim, citando o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, “a orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância” (p. 1). No anexo 1, mais propriamente no ponto II deste documento, é referido que: “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 3). Desta forma, antes de planificar as actividades, o educador deve ter em conta, não só, as necessidades das crianças, mas também os documentos oficiais.

O educador deve possuir conhecimentos científicos-pedagógicos e saber pô-los em prática, tendo em conta o ambiente educativo, os pré-requisitos e as necessidades das crianças. Na planificação da sua ação educativa, o educador deve ter presente os princípios gerais da Lei Quadro da EPE que alerta para o facto de este contexto ser a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família e deve ter, também, em consideração as exigências dos tempos de hoje.

Como referenciado em pontos anteriores, o jogo é um instrumento pedagógico que promove o desenvolvimento global da criança. Deste modo, na abordagem ao jogo nas salas de EPE, o educador deve apoiar-se em estratégias diversificadas, cabendo-lhe como refere Portugal (2008):

envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante

para elas, que sentido dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador. (p. 65)

Para que isso ocorra, o educador deve compreender que não basta incluir jogos nas suas planificações, é necessário saber utilizá-los pedagogicamente e, como refere Pessanha (2003), motivar as crianças na exploração dos jogos, pensar nos fundamentos pedagógicos que este encerram. Assim, na EPE, o processo de ensino-aprendizagem através da exploração dos jogos, ocorre quando o educador promove estratégias diversificadas e significativas para o potencializar.

A preparação das actividades deve apoiar-se nas observações e nos registos feitos pelos educadores sobre os interesses e os progressos no desenvolvimento de cada criança. A planificação do educador deve partir das necessidades das crianças para refletir sobre as especificidades das mesmas.

Neste âmbito, o educador deve fomentar situações de aprendizagem suficientemente desafiadoras, de forma a cativar e estimular cada criança, promovendo aprendizagens nos vários domínios curriculares.

No que diz respeito ao 1.º CEB, “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, 2001, p. 7).

Tendo em conta a acrescida dificuldade em conseguir manter as crianças atentas durante um considerável período de tempo, é essencial que o professor recorra a estratégias que despertem na criança a vontade de aprender para que se sinta motivada e envolvida nas aprendizagens. No entanto,

é preciso que o professor como mediador e facilitador da aprendizagem deixe claro para a criança o motivo da escolha e qual é o papel de cada aluno na utilização desta estratégia, levando a criança, compreender e internalizar a aprendizagem de maneira atraente. (Guimarães & Lopes, 2012, p. 54)

De um modo geral, é do nosso conhecimento que “os poucos momentos de actividade lúdica permitidos à criança na escola, ficam remetidos para os recreios, fora da sala de aula, e mesmo nestes escassos minutos, os adultos desejam que as brincadeiras sejam calmas e tranquilas” (Pessanha, 2003, p. 153). Assim, é necessário que o professor queira e saiba utilizar o lúdico como uma estratégia de ensino-aprendizagem e, nesta linha de

pensamento, o jogo torna-se num valioso aliado do professor na organização das suas práticas, uma vez que proporciona a apropriação de conhecimentos de uma forma lúdica. Contudo, é fundamental a mediação intencional do professor e o estímulo à interação entre as crianças, por forma a ampliar as possibilidades da criação de um ambiente propício para a aprendizagem.

Corroboramos a opinião de Guimarães e Lopes (2012) quando dizem que  
Muitas vezes, as crianças conseguem fazer algo ou resolver um problema numa situação de jogo e não conseguem fazê-lo em situações da realidade ou aprendizagem formal, sendo esse um dos momentos de principal atuação do professor, orientando e abrindo caminhos para que a criança se desenvolva e ande sozinha, pois, por meio de auxílio do mediador, ela conseguirá, a cada momento, fazer novas descobertas que se tornarão significativas em sua vida. (pp. 55–56)

Em síntese, podemos afirmar que, com a utilização adequada do jogo em sala de aula, o professor, enquanto gestor do currículo, pode despertar nas crianças uma aprendizagem muito mais simples. Deve, portanto, optar por jogos promotores de aprendizagens significativas, criando momentos favoráveis à realização dos mesmos de uma forma educativa desencadeando experiências enriquecedoras. É, no entanto, fulcral realçar dois pontos: em primeiro, “o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbio para quem pretende ganhar maior mobilidade física” (Antunes, 2011, p. 37) e, em segundo, “uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta” (Antunes, 2011, p. 37).

Assim, cabe ao educador/professor a tarefa de traçar objetivos, para o que espera alcançar com determinados jogos e não recorrer sempre a esta ferramenta, pois, se o fizer corre o risco de se tornar rotineira e pouco apelativa para as crianças.

## **2. Opções Metodológicas**

### **2.1. Justificação da escolha do tema**

Com o passar do tempo o método de ensino-aprendizagem têm vindo a alterar-se procurando adaptar-se às diferentes exigências dos diferentes grupos com quem se trabalha. As mudanças relativas aos recursos didáticos, principalmente os pedagógicos, incluem os jogos que, quando usados adequadamente, tornam a aprendizagem mais significativa e prazerosa para a criança.

Todas as crianças brincam, procuram brincar, desejam brincar; lamentam não brincar, pedem brincadeira. (...) É, pois, indiscutível que o jogo preenche as funções psicossociais, afectivas e intelectuais no devir infantil. Neste sentido, e independentemente da sua presença no universo escolar, ele participa na educação das crianças, ou seja, na formação daquilo que são e em que se irão tornar. (Ferran; Maret, & Porcher, 1979, p. 12)

Olhando para a escola tradicional onde se evidencia o “método expositivo” podemos aferir que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, acontece de forma mecanizada. O educador/professor deve repensar estes métodos e colocar a criança no centro do seu processo de ensino-aprendizagem desenvolvendo atividades/aulas mais dinâmicas, onde pode incluir as brincadeiras e os jogos, entre outros que, quando valorizadas certamente, facilitarão a aprendizagem. Essa forma de educação dificulta a integração aluno-escola, já que muitas vezes está distanciada da realidade social e cultural da criança, refletindo-se, assim, no seu desenvolvimento cognitivo.

É do conhecimento geral que o jogo está presente na criança desde muito cedo, sendo uma atividade bastante prazerosa para a mesma. No entanto, todos sabemos que os jogos, além de proporcionarem prazer e alegria, têm um papel fundamental no desenvolvimento intelectual da criança quando aplicado adequadamente. À medida que a escola dá oportunidade à criança de experimentar o concreto utilizando os jogos de uma forma educativa, faz com que as experiências acumuladas lhe proporcionem a formação de conceitos como: semelhanças e diferenças, classificação, seriação e a partir desses conceitos tem condições de descrever, comparar e representar graficamente. Como refere Piaget (1990) o jogo promove “(...) a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real” (p. 116).

Desta forma, pretendemos, com esta investigação, perceber de que forma o jogo interfere na aprendizagem e qual o seu contributo para o desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento social, político, moral, emocional e cognitivo da criança.

## **2.2. Natureza da investigação**

No que diz respeito à natureza do estudo este é de índole qualitativa. Na investigação qualitativa o investigador tem como instrumento principal de recolha de dados o seu ambiente natural. Sousa e Batista (2014) referem que “a investigação qualitativa surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, os quais se mostravam ineficazes para a análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações” (p. 56).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (2013) defendem que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48). Ainda os mesmos autores defendem que numa investigação de natureza qualitativa “O significado é de importância vital” (...) e que “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50).

## **2.3. Questão-problema e objetivos da investigação**

Para dar corpo a esta pesquisa foi fundamental delinear uma questão problema, uma vez que é a partir dela que a investigação começa a ser estruturada.

Depois de refletirmos sobre o objeto de estudo surgiu-nos o tema/problema e há que definir metas que pretendemos alcançar. Temos assim, a seguinte questão-problema:

De que forma os diferentes suportes de jogo (analógico/digital) motivam as crianças para o processo de ensino-aprendizagem?

Para procurar dar resposta a esta questão, delinear os seguintes objetivos: (i) perceber se o tipo de suporte em que as crianças jogam influencia a sua motivação; (ii) desenvolver atividades nos contextos, com recurso ao jogo (analógico e digital); (iii) compreender, em que medida, a realização de jogos favorece o desenvolvimento de competências múltiplas.

Todos os procedimentos desenvolvidos no decorrer de uma investigação supõem que haja uma recolha de dados. Assim, adotamos várias técnicas e instrumentos de recolha de dados que apresentamos no ponto seguinte.

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

### **2.4.1. Observação Participante**

A técnica de recolha de dados a que recorremos com mais frequência durante esta investigação foi a observação participante, uma vez que nesta é o próprio investigador que “(...) integra o meio a “investigar”, podendo, assim, ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que elas” (Sousa & Baptista, 2014, p. 88).

A observação é considerada uma ação de grande importância nestes contextos, pois é através dela que se recolhem a maioria das informações necessárias para conhecer o grupo e o ambiente em que se está inserido.

Na observação participante, tal como afirmam Bogdan e Biklen (2013), “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Assim, através desta técnica de recolha de dados tivemos a oportunidade de observar diversos comportamentos e atitudes nas crianças, bem como a sua relação com o contexto onde estes foram vivenciados.

### **2.4.2. Notas de Campo**

No decorrer da investigação é inevitável que, ao praticar uma observação participante, não recorramos a notas de campo como instrumento de registo das nossas observações.

As notas de campo caracterizam-se como instrumentos de recolha de dados fornecendo uma descrição mais detalhada de acontecimentos, pessoas, objetos e atividades. Estas são, portanto, uma espécie de relato escrito de tudo aquilo que o investigador observa num determinado momento. Bogdan e Biklen (2013) consideram (...) “que as notas de campo são fundamentais para a observação participante.” (p. 150) Assim, de todos os instrumentos de recolha de dados existentes, as notas de campo revelaram-se como fulcrais no decorrer deste trabalho de investigação, uma vez que nos facultaram variadas informações, como momentos da rotina diária das crianças, comportamentos e atitudes que achamos importantes, entre muitas outras.

Com as notas de campo “o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 150)

É de salientar que recorremos a notas de campo nos três contextos por que passamos, ou seja, Creche, EPE e 1º. CEB e todas as notas eram registadas no momento ou, se não fosse possível, logo após o término das atividades diárias.

A partir das observações realizadas, foi-nos possível adquirir outro tipo de técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como os registos fotográficos.

### **2.4.3. Registos fotográficos**

Um outro instrumento de recolha de dados utilizado foi o registo fotográfico, pois “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (...). “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 183).

A imagem permite-nos captar certos detalhes que nos escaparam durante a observação e que podem ser relevantes para a compreensão da situação em concreto e como Bogdan e Biklen (2013) afirmam “embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjunção com outros dados podem adicionar-se a uma pilha crescente de provas” (p. 186).

É de realçar que todos os registos fotográficos realizados foram devidamente autorizados pelas crianças e pelos encarregados de educação, respeitando a sua privacidade e anonimato.

### **2.4.4. Entrevistas**

Para complementar e aprofundar a recolha de informação, recorremos também à entrevista semi-estruturada, que tem por base um guião designado “com um conjunto de tópicos a abordar na entrevista” (...) [e] “Tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado” (Sousa & Baptista, 2014, p. 80).

A entrevista realizada às crianças do 1.º CEB surgiu nesta investigação com o objetivo de conhecer as perceções das crianças sobre a temática em estudo. Para tal, consideramos pertinente entrevistar as crianças sobre os seus hábitos de jogo, tanto no ambiente escolar, como nas suas casas e conhecer as suas opiniões sobre os jogos que exploraram ao longo na nossa passagem por este contexto.

Bogdan e Biklen (2013) afirmam que a entrevista “Permite a recolha de informação muito rica que, por vezes, não está em documentos” e “É flexível, no sentido em que permite verificar se ambos os intervenientes compreendem o significado das palavras e o sabem explicar” (p. 86). No entanto, segundo os mesmos autores, existe a “possibilidade de respostas falsas, quer conscientes quer inconscientes” (p. 86).

Este instrumento de recolha de dados permite ao investigador obter dados e informações que, em conjunto com outros instrumentos e técnicas de recolha de dados, proporcionam um trabalho mais consistente e fundamentado sob o ponto de vista empírico.

#### **2.4.5. Análise de conteúdo**

Com o objetivo de analisar os dados recolhidos, optamos pela análise de conteúdo com a respetiva categorização, emergente, a partir do discurso dos entrevistados, como técnica de análise de dados. Para a realização da análise de conteúdo foi pertinente triangular todos os dados recolhidos ao longo da investigação, ocorrida durante a PES. A análise de conteúdo integra uma metodologia de análise de dados usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise conduziu a descrições sistemáticas qualitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão dos seus significados a um nível que vai além de uma leitura comum.

Desta forma, torna-se pertinente realçar que:

O aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido “contexto” ou “condições” de produção. (Amado, 2014, p. 304)

Assim, a utilização desta técnica de análise de dados tornou-se fundamental ao longo da nossa investigação. Não podemos esquecer que “os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). É importante mencionar que o conhecimento que adquirimos através da interpretação dos dados da nossa investigação não é, de todo, generalizável.

A análise de conteúdo possibilita ao investigador “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2008, p. 45), sendo que esta técnica nos auxilia na interpretação e análise dos dados obtidos durante toda a investigação.

#### **2.4.6. Grelhas de registo de observação das crianças em situação de jogo**

Com o intuito de avaliar o envolvimento das crianças de EPE em diferentes situações de jogo, recorreremos ainda a grelhas de registo de observação como instrumento de recolha de dados neste contexto. Primeiramente, foi fundamental refletir sobre os itens que pretendíamos avaliar, tendo de incluir o bem-estar das crianças, bem como o seu envolvimento.

A grelha de registo de observação que fizemos divide-se em quatro colunas: na primeira, encontramos o espaço para escrever o nome da criança; na segunda coluna, estão descritos os indicadores que queremos registar e que consideramos pertinentes na avaliação das crianças em situação de jogo; a terceira coluna inclui níveis gerais de bem-estar, aparente, segundo uma escala de 1 a 4 (1- nível baixo, 2 e 3 – nível médio/baixo e médio, respetivamente, e 4 – nível alto). Clarificamos melhor a escala, definindo o 1- Nunca; 2- Raramente; 3- Frequentemente; 4- Sempre (*vide* anexo I); por fim, na última coluna, encontra-se um espaço dedicado a comentários/observações que, segundo Portugal e Laevers (2010), “permite assinalar, entre outras possibilidades, as particularidades de algumas crianças, problemas ou dificuldades específicas” (p. 78).

As grelhas de observação constituíram-se como um instrumento de recolha de dados importante, isto porque tivemos a oportunidade de registar *in loco* atitudes e comportamentos da criança, em contexto real de aprendizagem o seu entusiasmo nos diferentes jogos, bem como as interações entre adulto criança e criança-criança, percebendo que se desenvolviam competências sociais e comunicacionais, entre outras.

### **3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

A PES foi realizada em contexto de EPE, dividindo-se este nas valências de creche e JI e em contexto do 1.º CEB. No ponto que se segue apresentamos a caracterização de cada um desses contextos. Começamos pela caracterização do contexto de creche, na qual apresentamos a caracterização da instituição, do grupo de crianças e a organização do tempo e do espaço. De seguida, apresentamos a caracterização do contexto de JI e do 1.º CEB, sendo a sequência dos subtópicos a referida anteriormente. Todas estas informações foram reunidas através da observação direta realizada durante toda a PES, e informações que recolhemos junto das educadoras/professoras cooperantes.

#### **3.1. Caracterização do contexto educativo de creche**

##### **3.1.1. Caracterização da instituição**

A instituição onde realizamos a PES em creche, denominava-se Centro Social do Sagrado Coração de Jesus, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com acordo de cooperação com o Centro Distrital da Segurança Social. Este centro era orientado pelas Irmãs da Caridade do Sagrado Coração de Jesus.

O centro ficava situado na rua Dr. António Carmona e Lima, em Bragança. Esta instituição integrava ofertas educativas de creche, JI e 1.º CEB, usufruindo de um conjunto de infraestruturas que permitiam garantir um acompanhamento educativo adaptado a crianças desde os primeiros meses de vida até aos 10 anos de idade. O centro abria às 7:45 e encerrava às 19:00, sendo que a componente letiva funcionava das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00. Até às 19:00 as crianças podiam usufruir de atividades livres, interagindo com os colegas e com os materiais existentes nas salas de atividades, sob a supervisão da educadora e da auxiliar. A secretaria operava das 9:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:00. Todas as crianças beneficiavam de seguro escolar e de material didático e lúdico, necessário ao desenvolvimento das atividades.

O edifício do Centro Social era constituído por dois pisos: o espaço interno destinado à valência de creche, ficava situado no rés do chão, juntamente com o JI, sendo que, o 1.º CEB funcionava no primeiro piso. Existiam três salas de creche: a sala dos 4-12 meses, a sala dos 12-24 meses e, por fim, a sala dos 24-36 meses, que se encontrava ao lado das salas do JI. Todas elas devidamente equipadas, de modo a proporcionar conforto, respondendo às necessidades das crianças.

A entrega e receção das crianças da sala dos 4-12 meses e da sala dos 2-24 meses era feita na mesma portaria, uma vez que as duas salas ficavam juntas. Por sua vez, as crianças da sala dos 24-36 meses, eram recebidas na mesma portaria do JI. Durante esta ação, encontrava-se sempre um colaborador responsável. Na portaria existia um livro de registos, onde o responsável pela entrega da criança fazia o registo de entradas e saídas da instituição. Neste espaço encontrava-se ainda, um painel com a ementa semanal, a rotina diária e o plano mensal de atividades da sala. Ainda neste piso, encontrava-se o gabinete de direção, onde as educadoras e coordenadora da instituição realizavam reuniões; uma sala para funcionários, com cacifos e casas de banho. Existiam dois refeitórios: um para as crianças das salas dos 4-12 meses e da sala dos 12-24 meses, com a respetiva copa e outro refeitório destinado às crianças das salas dos 2,3,4 e 5 anos, às crianças do 1.º CEB e a todos os funcionários. Os almoços das crianças eram da responsabilidade da instituição, exceto quando se tratavam de alimentos específicos para dietas especiais, leite para lactentes, papas ou outras especificidades. As refeições eram programadas sob a supervisão de um nutricionista e confeccionadas em conformidade com as necessidades alimentares das crianças e os lanches, estes ficavam ao encargo dos pais.

Neste piso existia, também, um ginásio com um espaço amplo com funções diversas, equipado com bancos, cestos e material lúdico, diferenciado.

Quanto aos dormitórios, as salas dos 4-12 e 12-24 meses usufruíam de dois dormitórios separados, cada um com berços de madeira devidamente equipados. O fraldário era comum a estas duas salas.

Para além do espaço interior, a instituição beneficiava de um espaço exterior que proporcionava às crianças, não só, atividades livres, mas também momentos educativos diversos. Este espaço era comum às duas valências, possuindo um parque com piso amortecedor e variados equipamentos lúdico-desportivos infantis, um parque de areia, também devidamente equipado, duas piscinas exteriores, um campo de futebol delimitado por rede em toda a sua extensão e um espaço com uma zona de horticultura. O colégio usufruía, ainda, de uma vasta área de pinhal, que as crianças do JI e do 1.º CEB exploravam com atividades educativas ao ar livre.

Importa salientar que a instituição contava, ainda, com várias atividades de complemento curricular como: apoio ao estudo, informática, catequese, coro, futebol e dança criativa.

A creche tinha capacidade para acolher 42 crianças, sendo que, a sala dos 4-12 meses, acolhe 10 crianças; a sala dos 12-24 meses, acolhe 14 crianças; e a sala dos 24-36 meses,

acolhe 18 crianças. Quanto ao JI, a resposta social era mais alargada, tendo capacidade para 75 crianças, cada sala podia acolher 25 crianças.

Por norma, todas as educadoras seguiam o grupo desde a sua entrada na creche até à saída do JI, o que, a nosso ver, se traduz numa melhor relação entre o adulto-criança.

### **3.1.2. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a prática pedagógica era acompanhado pela educadora e pela auxiliar de ação educativa que, juntas, trabalhavam em prol do desenvolvimento de um grupo, na altura, constituído por 14 crianças, 8 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. O grupo em questão apresentava algumas características comuns, particularmente competências no campo do desenvolvimento pessoal e social e competências físico-motoras.

No que concerne ao desenvolvimento pessoal e social, o grupo demonstrava, no geral, conhecimento tanto de si como dos colegas, desenvolvendo progressivamente diversas competências sociais e interpessoais, por exemplo, manifestavam preferência por algumas pessoas ou objetos, reagiam sempre que ouviam chamar pelo seu nome, manifestavam emoções perante diversas situações.

Ao nível das competências físicas e motoras, todo o grupo já se mantinha sentado, embora por um curto período de tempo, por exemplo, a ouvir a canção dos bons dias. Havia apenas cinco crianças que ainda não tinham adquirido a marcha, no entanto, durante o período em que lá estivemos, tivemos a oportunidade e o privilégio de “ver” e ajudar três crianças nesse processo, sendo que, no fim apenas duas das catorze crianças continuavam a desenvolver este processo.

Durante a nossa passagem por este contexto, verificamos que as crianças tinham necessidade de se deslocar no espaço da sala de atividades, explorando e descobrindo o espaço e os materiais variados que aí existiam. Um outro ponto de bastante interesse para o grupo, eram os brinquedos existentes na sala, principalmente aqueles que emitiam sons, pois chamavam muito a sua atenção. A educadora cooperante costumava colocar *CD*’s de música, sendo que quando começava a tocar, a maioria do grupo começava a dançar, acompanhando com alguns gestos.

Uma área muito apreciada pelo grupo, era a área da cozinha. As crianças gostavam de ir para lá “fazer a comida”, dando-nos depois num prato para “provar”.

Nas diversas aprendizagens, era um grupo muito interessado, que já se dava conta das rotinas da sala.

Apesar das competências acima referenciadas, existem outras que ainda não foram adquiridas e que são vistas como necessidades do grupo e resultados desejáveis. Assim, na área de formação pessoal e social, a interação com os pares era um aspeto a ter em conta, pois tratava-se um grupo ainda muito egocêntrico e, por isso, com muita dificuldade em partilhar os seus brinquedos preferindo, a maioria das crianças, brincar sozinhas.

Apesar de os bebés e as crianças muitas vezes escolherem envolver-se em actividades mais solitárias, também aproveitam a oportunidade para observarem, brincarem ao lado de outras crianças ou imitarem os seus pares. Ao apoiarem conscientemente estas apostas iniciais de interação social, os educadores podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade. (Post & Hohmann, 2007, p. 258)

Posto isto, tornou-se fundamental a educadora promover interações entre pares, proporcionando-lhes momentos de partilha de objetos e planear actividades que reforçassem o trabalho em pequeno e grande grupo.

### **3.1.3. Organização do espaço**

Direcionando a caracterização especificamente para a sala de actividades do nosso grupo de crianças (12-24 meses), esta adotava uma forma quadrangular com duas janelas com vista para a rua o que permitia que a luz natural entrasse na sala, proporcionando um bom ambiente e uma temperatura agradável e estava organizada por áreas, de fácil acesso, o que possibilitava à criança a deslocação autónoma entre as mesmas. Os materiais presentes na sala eram bastante ricos, tanto em variedade, como em quantidade. A sala constituía-se como um local acolhedor, iluminado e confortável, sem obstáculos que pudessem por em risco a segurança das crianças. Neste sentido, a sala de actividades estava provida com uma grande diversidade de materiais que as crianças podiam utilizar das formas mais variadas. Existiam ainda vários materiais reais feitos de madeira e plástico, entre outros, adequados a crianças desta faixa etária.

No que diz respeito às áreas da sala, esta dispunha de um colchão na área de grande grupo, para que as crianças se sentassem em roda nesses momentos. Nesse colchão desenvolviam-se actividades que envolviam todo o grupo, como por exemplo, ouviam-se diversas músicas, exploravam-se histórias, entre outras.

A área da biblioteca era composta essencialmente por livros de pano e cartão duro, cujo conteúdo estava adequado à faixa etária. Tinha também uma caixa com fantoches.

Junto à área da biblioteca estava um espelho que permitia às crianças “olharem para si próprios e para os seus companheiros de brincadeira refletidos a partir de uma série de ângulos” (Post & Hohmann, 2007, p. 140).

Na área das construções as crianças tinham à sua disposição vários materiais que podiam utilizar de diversas formas (legos gigantes, carros, sinais de trânsito, ferramentas...). Estes objetos permitiam às crianças a sua exploração, construção, agrupamento, classificação, entre outras competências.

Existia também um espaço com uma mesa e cadeiras adequadas à idade, na qual se trabalhava em pequeno grupo e, individualmente. Era uma área onde se desenvolviam atividades de concentração que permitiam o desenvolvimento da motricidade fina, das noções lógico-matemáticas. Neste espaço, as crianças podiam segurar num lápis ou pincel para fazer desenhos e pinturas.

Na área da casinha existia um armário com fogão, lava loiças e os respetivos pratos, panelas, talheres, alimentos de plástico, uma cama e várias bonecas para que as crianças pudessem explorar ao máximo e representar experiências do seu quotidiano.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016):

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (p. 26)

A sala de atividades era o espaço onde as crianças passavam a maior parte do seu dia. Como tal, deve ser organizada de forma adequada à faixa etária das mesmas, de modo a proporcionar-lhes diversas experiências, momentos agradáveis e de repleto bem-estar, isto é, a organização da sala não é estanque, mudando-se consoante os interesses e o desenvolvimento das crianças, tal como se verificou ao longo do tempo de intervenção, em que houve a necessidade de mudar os materiais para um outro canto da sala para proporcionar bem-estar às crianças.

#### **3.1.4. Organização do tempo**

No que diz respeito à organização do tempo, consideramo-la como fundamental para que proporcione à criança a sensação de segurança, permitindo-lhe prever o que vai acontecer no seu dia a dia. Assim, partilhamos a opinião de Oliveira e Silva (2016) quando referem que

Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados é mais provável que a criança se sinta segura e confiante. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando acorda da sesta, ajuda a criança a sintonizar-se com o ritmo do dia. (p. 131)

Apesar de ter um papel essencial, a rotina deve ser passível de ser modificada de acordo com as necessidades das crianças. Assim, elas devem ser flexíveis, possibilitando alterações sempre que necessário, pois nem sempre é possível realizar a rotina de forma completa, uma vez que devemos respeitar o ritmo de cada criança. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) defendem que “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 72). Assim, no decorrer da rotina diária, é fulcral que se respeitem as necessidades de cada criança, apoiando-a no decorrer dos vários períodos, tornando-os momentos pedagógicos importantes para o seu desenvolvimento integral.

No que diz respeito à organização do tempo do grupo de crianças em questão, nos momentos de chegada, a educadora era sempre a responsável pelo grupo e nos momentos de partida, era a auxiliar de ação educativa. Uma vez que, aquando da separação dos pais, a maioria das crianças fica desconfortável é essencial a existência de um momento de acolhimento destinado à receção das crianças e à partilha de informação entre o/a educador/a e os pais ou outro familiar.

Ao longo do dia o dia, as crianças faziam as suas escolhas nas áreas de interesse e em relação aos materiais que pretendiam explorar. Os adultos presentes ajudavam, participavam e encorajavam as suas iniciativas. Nos momentos de grande e pequeno grupo as experiências eram propostas pela educadora, centrando-as sempre nas crianças, tendo em conta os seus interesses, por forma a promover competências de autocontrolo e autoconfiança sobre as suas ações e a estimular o sentimento de pertença ao grupo.

Quanto à alimentação, existia uma copa para este fim. O almoço era da responsabilidade da instituição, a não ser que alguma criança tivesse necessidades específicas. Já o lanche, como já foi dito anteriormente, era fornecido pelos pais.

Todas as crianças se faziam acompanhar de uma caderneta que tinha como finalidade estabelecer contacto com os pais, considerando que, quer a educadora, quer os pais utilizavam-na para registar as questões para as quais pretendiam resposta. Cada criança tinha, ainda, um boletim individual onde era registada a sua evolução.

A avaliação realizada mensalmente pela educadora, era feita, utilizando grelhas cedidas pela instituição, onde se encontravam vários parâmetros.

### **3.2. Caracterização do contexto educativo de Jardim de Infância**

#### **3.2.1. Caracterização da instituição**

A instituição, onde realizamos a PES em contexto de JI, apresentava-se como sendo uma IPSS, tutelada pela Congregação das Servas Franciscanas Reparadoras de Jesus Sacramentado, com acordo de cooperação com o Instituto de Segurança Social, IP\ Centro Distrital de Bragança.

Em termos geográficos, situava-se no Bairro de S. João de Brito, a poucos quilómetros do centro da cidade e da Escola Superior de Educação de Bragança. Esta instituição incluía respostas sociais de Creche, JI e Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L), possuindo um conjunto de infraestruturas que garantia um acompanhamento pedagógico adaptado a crianças desde os primeiros meses de vida até aos 5/6 anos de idade. O centro abria às 7:45 e encerrava às 19:00, sendo que a componente letiva funcionava das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00, existia ainda um horário de apoio à família das 7:45 às 9:00; das 12:00 às 14:00 e das 18:00 às 19:00. A secretaria funcionava das 9:00 às 13:00 e das 15:00 às 18:30.

O edifício do Centro Social estava dividido em duas partes: creche e JI. O espaço interno destinado à valência de creche, possuía apenas um piso. Existia uma portaria onde era feita a receção das crianças, a um colaborador responsável, da sala de 1 ano e da sala de 1 e 2 anos e onde o responsável pela entrega da criança fazia o registo de entrada e saída da(s) criança(s) na/da instituição. Neste espaço encontrava-se, ainda, um painel com a ementa semanal e outras informações. Nas instalações do centro existia um gabinete de direção onde as educadoras e coordenadora da instituição realizavam reuniões pedagógicas, uma sala para funcionários, com cacifos e instalação sanitária, uma sala de isolamento, utilizada como espaço de amamentação e um refeitório utilizado pelas crianças da sala de 1 e da sala de 1 e 2 anos com a respetiva copa.

Existia também, uma zona com sanitários para as crianças da sala de 1 ano e da sala de 1 e 2 anos, que possuía duas áreas para troca de fraldas, 1 chuveiro, 4 sanitas e loiça adequada à altura das crianças. Neste local encontra-se ainda um armário de primeiros socorros. Encontravam-se, ainda, disponíveis instalações sanitárias para adultos com mobilidade condicionada.

No edifício existiam 4 salas de creche, todas elas devidamente equipadas de modo a proporcionar conforto, respondendo aos interesses das crianças.

A parte do edifício direcionada ao JI estava dividida por dois pisos, sendo que no superior funcionavam todos os serviços de apoio, como a portaria, onde era feito o acolhimento e estavam afixados os documentos oficiais e outras informações. Numa porta lateral encontravam-se os vestiários individuais das crianças, onde colocavam os seus casacos e lancheiras. Existia também um ginásio com um espaço amplo e com funções variadas, sessões de expressão físico motora, atividades coletivas e sala de recreio, encontrando-se equipado com bancos suecos, cestos e material lúdico diferenciado. Havia uma sala de reuniões, uma sala de vídeo com materiais audiovisuais, um biombo, fantoches e almofadões para que as crianças se pudessem sentar e uma zona sanitária devidamente equipada com loiças adequadas e armário de primeiros socorros.

No piso inferior encontrava-se a sala de 3 anos, o refeitório com a respetiva copa, que por vezes, era utilizada para experiências culinárias, por parte das crianças, uma zona sanitária adequada às crianças e uma sala de descanso para as crianças de 3 anos.

Para além do espaço interior, a instituição privilegiava as crianças com um espaço exterior que lhes proporcionava não só, atividades livres, como momentos educativos. Este espaço era comum às duas valências, possuindo um parque com piso amortecedor, variados equipamentos lúdico-desportivos infantis, uma caixa de areia, um vasto espaço relvado com uma zona de horticultura e um campo de jogos facilitador da realização de atividades de expressão físico motora ao ar livre.

O espaço exterior encontrava-se delimitado por um gradeamento e um portão com acesso a veículos e peões.

No que diz respeito à equipa técnica da valência de creche, o centro social contava com três educadoras, quatro ajudantes de ação educativa e um auxiliar de serviços gerais.

A instituição tinha, ainda, várias atividades de complemento curricular, entre as quais educação musical (para todas as crianças do JI orientada por um professor de Educação Musical), iniciação ao inglês (para crianças de 4 e 5 anos orientada por um professor de inglês), expressão físico motora (para todas as crianças do JI e para as crianças de 2 anos, orientada pelas educadoras). Estas atividades eram garantidas de forma gratuita sem necessidade de inscrição.

A creche “Vida a Crescer” tinha capacidade para acolher 56 crianças e no JI, a resposta social era mais alargada, tendo capacidade para 75 crianças. Cada sala acolhia 25 crianças.

Todas as educadoras, por norma, seguiam o grupo desde a sua entrada na creche até à saída do JI, o que, na nossa opinião, se traduz numa melhor relação entre o adulto e as crianças, pois “o educador responsável representa uma âncora para a criança, a pessoa em quem esta pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada. Ela está em sintonia com os indícios pessoais, interesses e pontos fortes da criança”. (Post &Hohmann, 2007, p. 64).

Dirigindo a atenção em específico para a sala dos 3 anos, onde decorreu a PES, começamos por caracterizar o espaço físico. Esta sala adotava uma forma quadrangular, com 2 janelas grandes com vista para a rua, permitindo a entrada de luz natural e um ambiente acolhedor.

### **3.2.2. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a ação pedagógica era constituído por 25 crianças, 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. É de salientar que as 25 crianças da sala, frequentavam a instituição no ano anterior, transitando da sala dos 2 para os 3 anos, tendo sido acompanhadas pela mesma educadora desde que entraram na instituição.

No que diz respeito à família, todas as crianças faziam parte de um agregado familiar nuclear, ou seja, residiam com os pais e irmãos.

Relativamente às suas competências, o grupo, em geral, demonstrava um bom desenvolvimento ao nível da iniciativa, relações sociais, representação criativa, música e movimento, linguagem e competências de leitura e escrita, lógica e matemática, revelando alguns interesses e necessidades específicos.

Ao nível da iniciativa, a maior parte do grupo conseguia expressar-se quando pretendia executar uma atividade, manifestando alguma firmeza, tentando métodos alternativos para resolver um problema. No que concerne à utilização e organização dos materiais, eram autónomos e espontâneos, participando, voluntariamente, nas tarefas diárias da sala.

O grupo de crianças mantinha interações com os adultos e com os seus pares expressando, geralmente, os sentimentos de forma plausível.

Todos ostentavam competências ao nível da representação criativa, sendo capazes de usar materiais para fazer uma representação simples e explicar o seu significado, desenhar ou pintar representações com poucos pormenores.

Quanto à música e movimento, eram capazes de subir e descer escadas alternando os pés, encaixar e desencaixar os materiais. Respondiam ao ritmo de canções ou de música instrumental, com movimentos simples. Seguem as orientações orais para um movimento único.

Relativamente à linguagem e competências de leitura e escrita, na sua maioria, o grupo participava numa conversa normal, construía frases com duas ou mais ideias, por vezes com pormenores, “liam imagens”, contando histórias a partir delas, identificavam e copiavam já algumas letras, principalmente as do seu nome.

Por fim, no que diz respeito à lógica e matemática, as crianças eram capazes de agrupar objetos que tinham certos atributos, usavam comparativos, embora nem sempre corretamente, organizavam dois ou três objetos por ordem de graduação, baseada numa característica dos mesmos, comparavam quantidades de pequenos grupos de objetos usando, corretamente, as palavras “mais” e “menos”, usavam palavras que descrevem as posições, relativas dos objetos, planeavam ou antecipavam o acontecimento seguinte na sequência.

### **3.2.3. Organização do espaço**

Dirigindo a atenção em específico para a sala dos três anos, onde decorreu a PES, esta tinha uma forma quadrangular, dispoendo de duas janelas grandes com vista para a rua e que permitiam a entrada de luz natural na sala, proporcionando um bom ambiente e uma temperatura adequada.

A sala estava organizada por áreas: a área das construções, a área da casa, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área da escrita, a área dos jogos, área das ciências e a área de reunião, podendo ser inseridas outras áreas, consoante os interesses e necessidades das crianças e dos projetos emergentes.

Estas encontravam-se organizadas por forma a ter em conta aspetos práticos e a permitir uma boa visibilidade. Cada área estava identificada com o respetivo nome, assim como o seu limite de ocupantes, representado pelo número de bonecos (desenhados pelas crianças) referenciado pelo número ordinal e pelo número de pintas para as crianças que ainda não reconheciam os números.

Desta forma, concordamos com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) quando referem que “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função,

finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 28).

Todas estas áreas foram definidas pelo grupo através da observação e discussão atenta dos espaços disponíveis e dos materiais existentes, uma capacidade considerada adequada, que possibilite a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo a que os materiais à disposição, sejam suficientes para todas as crianças.

Os materiais existentes eram cativantes, encorajando a diferentes tipos de brincadeiras e a sua disposição permitia um fácil acesso, para que fosse a própria criança a encontrar o que procurava, promovendo uma maior autonomia.

É de evidenciar que todas as áreas eram ricas em materiais didáticos. Deste modo, na área dos jogos podíamos encontrar uma mesa com quatro cadeiras e dois armários, onde estavam expostos os diversos jogos, devidamente identificados, separados por categorias e arrumados por cores, consoante essas mesmas categorias. Esses jogos eram adequados à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças.

Na área da casa as crianças podiam encontrar o espaço do quarto, onde estava um roupeiro com diversas roupas de disfarce, uma cama, uma cómoda, um espelho, bem como outros acessórios e objetos (colares, caixa de primeiros socorros, secador, rolos do cabelo, elásticos, escovas, ganchos, telemóveis, telefones...) que as encorajava a reproduzir a sua vida quotidiana. Ao lado situava-se a cozinha, equipada com um fogão, um armário com alguns utensílios da cozinha, uma mesa, com quatro cadeiras e um lava loiça. Nesta área as crianças dispunham, ainda, de vários alimentos de plástico, bem como de várias embalagens (de leite, sumos, manteiga, entre outros) que traziam de casa para enriquecerem esta área.

A área das construções continha diversos tipos de legos, devidamente identificados por categorias, várias barras, bem como uma caixa com carros e animais. Nesta área as crianças tinham também uma pequena banca com ferramentas onde podiam construir, martelar e aparafusar. Usufruíam de uma série de utensílios de proteção, como luvas, óculos e capacete.

Na área da biblioteca as crianças encontravam uma estante com vários livros de histórias, enciclopédias, entre outros livros que abordam diversos tipos de temáticas.

Na área da escrita tinham uma mesa de trabalho, com acesso a vários materiais de escrita (folhas, canetas, lápis, giz, penas, carimbos, envelopes, calendários, régua, padrões, blocos de faturas, entre outros). Este espaço continha, ainda, uma caixa com as

letras maiúsculas em madeira, para encorajar as crianças a copiar o seu nome e a reconhecer letras.

Na área da expressão plástica as crianças dispunham de três mesas retangulares, com cadeiras, possibilitando os tempos de pequeno grupo. Aqui encontrava-se, ainda, um armário e várias prateleiras com diversificados materiais, algumas caixas, devidamente identificadas, com mais materiais (tecidos, pedras, esferovite, cartões, garrafas, latas...). Ao lado das mesas estava um armário onde se encontravam materiais de pintura de apoio ao cavalete e outro onde estavam as garrafas de água de todas as crianças, devidamente identificadas.

Os armários estavam todos ao nível das crianças, sem portas, para que todo o material fosse visível e acessível às mesmas, promovendo assim a sua autonomia na hora da procura e de arrumar.

Concordamos com Portugal (2012) quando refere que um ambiente bem organizado e onde os objetos sejam estimulantes, se encontrem acessíveis às crianças e havendo uma vasta variedade de escolha e de desafios visuais, tácteis e motores “chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (p. 9)

A sala tinha, ainda, um local para arrumar e organizar os trabalhos, bem como um armário onde as crianças têm os seus portefólios.

Por fim, era na área central da sala onde todas as crianças, educadora e auxiliar de ação educativa se sentavam em roda diariamente, para conversar, trocar opiniões, resolver problemas, participar em atividades de grande grupo, de planeamento, de partilha e de reflexão conjunta.

As paredes da sala eram cobertas por um material que permitia a afixação dos trabalhos das crianças. Os trabalhos afixados eram aqueles feitos em grande grupo (como por exemplo, rimas com os nomes de todas as crianças), em pequeno grupo e estavam afixados também alguns documentos, como os elementos de cada pequeno grupo os grupos da música, da dança, os direitos e deveres ditados pelas crianças, no início do ano, entre outros. Ao lado da porta da entrada havia, ainda, uma tabela com o nome de cada criança, a respetiva fotografia e um íman, com o objetivo de em cada dia, a criança responsável fosse mudar o pin para a sua fotografia, sabendo assim que iria ser ela (com a ajuda da educadora ou das estagiárias) a distribuir os lanches e os babetes, entre outras tarefas.

### 3.2.4. Organização do tempo

A compreensão e gestão do tempo é um dos maiores desafios da EPE. Tal como nos afirma Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo. (p. 73)

A forma como a rotina é estabelecida contribui para o desenvolvimento das crianças bem como para a organização do grupo, tendo em conta que se vai permitindo ao longo do dia criar ritmos diferenciados que promovem a comunicação, a planificação de atividades, as brincadeiras e os descansos.

No que diz respeito à rotina da instituição onde decorreu a nossa PES, é importante referir que esta empregava uma pedagogia centrada na perspetiva da Associação Criança, sendo que esta pedagogia direciona a ação educativa numa perspetiva desenvolvimentista centrada na criança. Assim, a preparação das atividades era feita seguindo um padrão construtivista, no qual a criança estava ativamente envolvida na aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia e desenvolvendo sentimentos de segurança, continuidade e controlo.

Desta forma, a rotina diária envolvia vários momentos, entre eles o de planear, fazer e rever, momentos de grande grupo, de pequeno grupo, momentos de divertimento dedicados à brincadeira, de comer e descansar e de transição.

Através do planear-fazer-rever, as crianças podiam expressar as suas intenções, colocá-las em prática e refletir sobre as mesmas, reformulando-as se necessário. Hohmann e Weikart (2011) defendem que a “sequência planear-trabalhar-recordar constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas” (p. 228).

O momento de planear começava quando cada criança expunha ao grupo aquilo que ela queria realizar, algo que vinha de dentro da criança, ajudando-a a ficar consciente e a assumir o controlo das suas próprias ações.

Segue-se o momento de trabalhar/fazer, ou seja, colocar o planeado em ação. Era neste momento que a criança interagia com as outras crianças, construindo conhecimentos sociais, afetivos e cognitivos. As crianças escolhiam os materiais a utilizar assim como

os pares, assumindo o controlo da situação. Aqui a criança era impulsionada a dialogar e a lidar com situações.

Por fim, no momento de rever, havia um tempo de partilha e reflexão sobre o que tinha sido planeado e o que tinha sido feito. Neste momento, a criança escolhia o que queria dizer, sendo fundamental para uma aprendizagem significativa entre ela e o adulto.

Os momentos de pequeno grupo eram dedicados à realização de trabalhos, à experimentação de materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade planeada e proposta pelo adulto. Os grupos eram constituídos por cinco ou seis elementos divididos por cores, sendo que nunca trabalhavam dois grupos no mesmo dia.

Segundo Hohmann e Weikart (2011) “O planeamento das atividades de pequenos grupos a partir das capacidades emergentes das crianças permite aos educadores consolidar o que as crianças estão a aprender e desenvolver capacidades relacionadas” (p. 375).

No que diz respeito ao tempo de grande grupo, uma vez que se tratava de um momento de realização de atividades com todo o grupo, geralmente contavam-se novidades, histórias e partilhavam-se emoções. Era importante que nestes momentos as crianças percebessem que podiam participar ativamente fazendo questões, dando ideias e sugestões.

Esta pedagogia inclui, igualmente, cerca de trinta minutos de tempo de recreio/brincadeira no espaço exterior, que ocorre uma a duas vezes por dia, permitindo a familiarização com os ambientes naturais, a interação entre crianças, e a invenção de diversas brincadeiras e jogos. Nestes momentos as crianças eram acompanhadas por um adulto.

Por fim, mas não menos importante, havia também o momento das refeições e descanso, em que se pretendia oferecer à criança momentos de respeito num contexto calmo. Nestes momentos o educador proporcionava à criança um clima de segurança que era fundamental.

### **3.3. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.3.1. Caracterização da instituição**

A instituição onde realizamos a PES em contexto de 1.º CEB, foi no Centro Escolar de Santa Maria, sendo esta uma instituição pública constituída pelas valências de EPE e 1.º CEB, pertencente ao Agrupamento de Escolas Miguel Torga. O centro escolar, a

funcionar desde o ano de 2010, cumpria um horário compreendido entre as 7:30 e as 19:30, envolvendo uma componente letiva e uma componente social.

A instituição abrangia uma componente letiva (cinco horas) e uma componente não-letiva, sendo que esta última se destinava ao apoio às famílias e a atividades extracurriculares, concretizando os diversos papéis assumidos pela escola como se refere no Decreto Lei n.º 91/2013 de 10 de julho do Ministério da Educação, que menciona que “a escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover” (p. 4013).

O espaço exterior proporcionava a livre circulação das crianças, integrando um parque infantil e uma parte coberta com árvores e plantas ornamentais, um parque lúdico destinado às crianças do JI, com equipamentos que permitiam diversas atividades destinadas à faixa etária das crianças, espaços destinados à prática desportiva, nomeadamente, um polidesportivo. Nas horas de recreio as crianças usufruíam do espaço exterior sob o olhar atento dos assistentes operacionais e professores.

É de salientar que em dias chuvosos as crianças permaneciam no interior da instituição, nas salas de Componente de Apoio à Família (CAF) a fazer diversas atividades sob a supervisão dos auxiliares. No espaço exterior era, ainda, possível observar um parque de estacionamento destinado, exclusivamente, aos professores, funcionários e demais recursos humanos afetos à escola.

Quanto ao formato da escola, esta era constituída por blocos retangulares, com corredores centrais. O espaço interior encontrava-se dividido em dois pisos. O piso superior, que tinha vários serviços, tais como, a portaria, a sala de reuniões, a sala da diretora, a sala dos professores, as casas de banho dos professores, as salas de JI no bloco da esquerda e as salas de 1.º CEB no bloco da direita. Na parte do edifício que abrangia o 1.º CEB encontrava-se a biblioteca, as salas do 1.º CEB, duas zonas sanitárias e a sala das expressões. No piso inferior, com possibilidade de vários acessos (era possível aceder ao piso inferior através de um elevador ou escadas situadas junto às casas de banho dos professores, e escadas no bloco do 1.º CEB e no bloco do JI) encontravam-se as salas de CAF e outras salas de aula do 1.º CEB, o refeitório (destinado apenas ao JI), cozinha, zonas sanitárias, salas de arrumos, arrecadação, entre outras. Todas as salas de aula e atividades estavam equipadas com sistema informático com computador ligado à internet, quadro interativo e projetor de vídeo. Eram espaçosas, equipadas com aquecimento central e com várias janelas, o que possibilitava a entrada da luz natural.

O refeitório e o ginásio destinados ao 1.º CEB eram comuns aos alunos do agrupamento de escolas Miguel Torga, que abrangia o 2.º e 3.º Ciclo de Ensino Básico e o Ensino Secundário. As crianças tinham que se deslocar para o exterior na hora de almoço e nas horas de expressão físico-motora.

O centro escolar era composto por onze salas de aula do 1.º CEB, que se distribuíam por três turmas do 1.º ano, duas turmas do 2.º ano, quatro turmas do 3.º ano e duas turmas do 4.º ano de escolaridade. Uma sala encontrava-se disponível, pela manhã, antes do início das aulas, e no fim da tarde, depois das aulas, para as crianças que frequentavam as atividades de tempo livre [ATL], com a supervisão de um professor.

### **3.3.2. Caracterização do grupo de crianças**

Conhecer as características das crianças é um bom ponto de partida para as ajudar a crescer. Como tal, conhecer e caracterizar o grupo em concreto (turma CE8) tornou-se essencial para atender às suas dimensões pessoais, sociais e cognitivas. A turma CE8 era constituída por vinte alunos, sendo doze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. O grupo era heterogéneo, dado que algumas crianças possuíam um maior nível de autonomia, de desenvolvimento da motricidade fina, de compreensão e de perspicácia relativamente a diferentes assuntos e a diferentes técnicas e formas de registo. Ao longo da PES pudemos verificar que, na globalidade, as crianças manifestavam interesse e dedicação pelas tarefas escolares, pois, no decorrer das atividades, demonstravam ser participativas, confiantes, comunicativas, curiosas e portadoras de um bom nível de imaginação, manifestando o seu desejo de querer saber e fazer mais. No entanto, em algumas ocasiões, necessitavam de um pouco mais de apoio para sentirem mais confiança e gosto pela realização da atividade. As interações entre as crianças e entre as crianças e a professora eram positivas, afetuosas e respeitadoras. As crianças eram bem-dispostas, solidárias, convivendo bem em grupo. Em certas ocasiões surgiam conflitos. Todavia, através do diálogo entre os alunos, alunos-professora e da reflexão sobre as suas ações, acabavam por conseguir gerir e resolver os seus conflitos, revelando atitudes mais positivas. A maioria respeitava as regras comportamentais em contexto de sala de aula, mas nem sempre as cumpriam.

No que diz respeito à participação, algumas crianças participavam regularmente quando questionadas, no entanto, em alguns casos era necessário questioná-las diretamente para que estas participassem. O grupo de crianças era heterogéneo em relação à aprendizagem, isto porque existiam diferentes ritmos de aprendizagem, sendo que

algumas crianças compreendiam com facilidade os conteúdos abordados e conseguiam assimilá-los rapidamente, enquanto que outras tinham mais dificuldades de aprendizagem e necessitavam de mais auxílio por parte do adulto. As principais dificuldades desta turma situavam-se ao nível da ortografia, visto que a maioria das crianças revelava dificuldades em escrever sem erros ortográficos e na estruturação de textos. Ao nível do comportamento, consideramos que se tratava de uma turma relativamente calma, porém, naturalmente existiam algumas crianças que se distraíam com muita facilidade, e que estavam constantemente a conversar, o que fazia com que persistissem algumas dificuldades de aprendizagem.

### **3.3.3. Organização do espaço**

A sala de aula onde decorreu a PES em contexto de 1.º CEB era bastante ampla, com boa iluminação devido às janelas que ocupavam quase todo o espaço de uma das paredes e era adequada ao número de crianças que nela trabalhava. Importa referir que a organização da sala de aula é um fator muito importante para as atividades da turma. Tal como em contexto de EPE, as crianças de 1.º CEB passam grande parte do seu dia na mesma sala de aula e, por isso, é essencial que o espaço seja acolhedor, interessante e apelativo para que as crianças se sintam bem e possam construir aprendizagens mais significativas.

A sala de aula era espaçosa e bem iluminada, possuía um quadro branco, um quadro interativo, um vídeo projetor e um computador. Estavam presentes na sala a professora cooperante e uma outra professora, cuja função era auxiliar a professora titular. Relativamente à organização espacial da sala, as mesas encontravam-se organizadas em três filas e as crianças dispostas duas a duas. Esta disposição das mesas foi realizada pela professora cooperante e, segundo o que nos transmitiu, esta organização da sala era aquela que melhor se adequava a um bom funcionamento da turma.

No que diz respeito à decoração da sala, nas paredes estavam afixados diversos materiais sobre os conteúdos lecionados e expostos alguns trabalhos produzidos pelas crianças, em grupo e individualmente.

Ao fundo da sala estavam os cacifos, onde cada aluno dispunha de um para colocar os livros e material que não era necessário carregar para casa. Existia, também, um grande armário onde se guardavam os dossiês do grupo e documentação importante sobre os mesmos e outro onde estavam diversas folhas, réguas, tesouras e outros materiais para que os alunos pudessem usar quando necessitassem.

A sala de aula dispunha de diverso material didático, como por exemplo: *cuisenaire*, sólidos geométricos, geoplanos, entre outros.

### **3.3.4. Organização do tempo**

Como já verificamos, a organização do tempo é importante. Porém, “a gestão do tempo na sala de aula é extremamente complexa. Requer conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão” (Arends, 2008, p. 79)

No 1.º CEB a gestão do tempo era feita seguindo um horário letivo, no qual as diferentes áreas do saber tinham um determinado número de horas semanais. Apesar dos horários, os professores devem adequar as atividades de acordo com os interesses da criança de forma a proporcionar experiências ricas e interações positivas.

A componente letiva iniciava às 9:00 e no período compreendido entre as 10:30 e as 11:00 decorria o intervalo da manhã, para que as crianças pudessem lanchar e brincar. Seguia-se mais uma hora e meia de componente letiva até à hora de almoço, 12:30. No período da tarde, a componente letiva iniciava às 14:00, prolongando-se até às 16:00 sendo que das 16:00 até às 16:30 as crianças tinham o intervalo para lanchar e conviver com as restantes crianças da instituição. O plano de estudos do grupo de crianças incorporava várias áreas do currículo, porém, devido à nossa carga horária, que admitia cinco horas diárias para três dias da semana, neste caso, segundas, terças e quartas-feiras, exploramos apenas quatro dessas áreas, sendo elas, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas (Expressão e Educação Plástica, e Físico-Motora).

Apesar do horário escolar estar organizado desta forma, a professora titular da turma apoiava a flexibilidade do mesmo, por isso, podemos afirmar que este não limitou a nossa prática pedagógica, uma vez que a ordem estabelecida no horário das áreas curriculares podia ser alterada de forma a proporcionar às crianças atividades integradoras com conteúdos articulados. No decorrer do processo da prática pedagógica pretendeu-se uma gestão do tempo organizada, capaz de criar momentos com atividades diversificadas, sendo estas individuais ou em grupos, proporcionando às crianças diferentes períodos de interação.

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

Durante a ação educativa desenvolvida na PES planejamos as experiências de ensino-aprendizagem a ser em prática ao longo desse período. Neste ponto, pretendemos analisar sucintamente essas práticas nos contextos de Creche, EPE e 1.º CEB.

As planificações surgem como um documento orientador para o educador/professor, que permitem preparar o seu trabalho, organizar o tempo para cada conteúdo/área e garantir uma melhor aprendizagem por parte das crianças. No decorrer das planificações tentamos sempre ter em conta as características das crianças de cada um dos contextos por onde passamos, organizando experiências que motivassem as crianças, considerassem o que já sabiam, de forma a promover o sucesso escolar. Para que pudéssemos compreender como agir e relacionar-nos com os grupos, a observação dos mesmos foi fundamental. As planificações eram elaboradas em conjunto com a educadora/professora cooperante, supervisora e com a colega de PES, de forma a dar continuidade aos projetos e atividades e envolver a criança em experiências diversificadas, apoiando-a numa construção articulada dos conteúdos.

As experiências selecionadas têm como preocupação base motivar as crianças, através da seleção de temas e atividades do seu agrado que possibilitarão a sua participação ativa em toda a dinâmica educativa. Corroboramos, assim, a opinião de Hohmann e Weikart (2011) quando estes autores referem que “as crianças aprendem através das suas próprias experiências e descobertas”, sendo que o adulto deve adotar apenas o papel de “apoiantes” do seu progresso, colocando-lhe situações desafiadoras e observando-as “para descobrir como (...) pensam e raciocinam” (p. 27).

Neste sentido, desenvolvemos atividades orientadas para o jogo, com o principal objetivo de promovermos aprendizagens significativas, variadas e motivadoras. Assim, procuramos perceber qual a importância do jogo no processo de ensino/aprendizagem e verificar se o tipo de suporte de jogo (análogo/digital) influencia a motivação das crianças e que competências privilegia.

Como registo de dados, no decorrer das experiências de aprendizagem registamos notas de campo, fotografias, grelhas de observação e entrevista às crianças do 1.º CEB.

#### **4.1. Experiências de aprendizagem no contexto de creche**

Importa salientar que todas as EEA foram planificadas em conjunto com a educadora cooperante da instituição e com a professora supervisora da ESEB visando experiências integradoras e diversificadas e atendendo às necessidades das crianças. Corroboramos assim a opinião de Hoffmann e Silva (2004) quando dizem que “as atividades organizadas para crianças dessa idade precisam respeitá-las em seu tempo e espaço, promovendo experiências desafiadoras, acompanhando-as em suas descobertas, mas sem o estabelecimento de rotinas rígidas ou atitudes disciplinares que as limitem em sua espontaneidade e alegria” (p. 15).

Com base na observação deste contexto percebemos desde início que as crianças desta faixa etária estão ainda a descobrir o mundo que as rodeia utilizando, para isso, os sentidos, principalmente o tato e o paladar. Todos nós já reparamos que quando damos um objeto novo a uma criança, o primeiro impulso que tem é de levá-lo à boca. Assim, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças, é essencial preparar atividades que possibilitem a exploração dos cinco sentidos, oferecendo-lhes um leque de experiências e novas sensações que irão permitir a formação de conceitos e uma melhor compreensão sobre o ambiente que as rodeia.

Os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras. Antes de conseguirem arrastar-se ou gatinhar os bebés dependem dos adultos para os levarem até às coisas e para lhes apresentarem um objecto ou actividade interessante. (Portugal, 2012, p. 9)

As EA desenvolvidas neste contexto centraram-se na exploração sensorial e motora, com vista à estimulação e desenvolvimento dos órgãos sensoriais e a curiosidade por todos os objetos.

De entre todas as atividades planificadas, irão ser descritas apenas duas que, no nosso ponto de vista, nos pareceram ser as mais significativas, não só pela recetividade que tiveram por parte das crianças, mas também pela componente lúdica que assumiram.

##### **4.1.1. Experiência de aprendizagem *Explorando os Sentidos***

A EA que iremos descrever foi desenvolvida no período da manhã depois do acolhimento das crianças e teve como principal objetivo explorar os materiais disponibilizados de forma a desenvolverem os cinco sentidos.

Depois do acolhimento, quando as crianças estavam todas sentadas no tapete, começamos por mostrar a cada criança e deixar pegar uma bola de pasta de farinha colorida. Inicialmente as crianças estabeleceram contacto visual com o objeto e, de seguida, individualmente, pegaram nele com a sua mão. Quando perceberam que podiam amassar, puxar e voltar a uni-lo o interesse foi crescendo, gradualmente. Nesta fase as crianças não estabeleceram qualquer interação connosco, uma vez que estavam em processo de descoberta.

Uma vez que as crianças desta faixa etária têm um curto tempo de concentração, depois de todo o grupo ter explorado este novo material, decidimos que, numa segunda fase, as crianças deveriam manuseá-lo individualmente. Começamos, portanto, a chamar uma criança de cada vez para que pudessem explorá-lo ao máximo. Assim, enquanto cada uma das crianças manuseava a pasta de farinha, o restante grupo encontrava-se distribuído pela sala, brincando livremente.

Ao terem a oportunidade de explorar a pasta de farinha individualmente, as crianças mostravam cada vez mais interesse por esta, começando a amassá-la, a experimentar os moldes que tinham à sua disposição e a juntar cada uma das partes que tinham separado, sendo que, nesta fase, todas as crianças olhavam para nós tentando mostrar o que tinha acabado de acontecer com grande entusiasmo. Depois de explorarem a pasta de farinha com o tato, começaram a levá-la à boca, contudo, antes de o fazer, olhavam para nós em busca de autorização. Ao observarmos isto, começamos a levar também um pouco da pasta à boca para que as crianças pudessem perceber que podiam comer. Observando as reações das crianças nesta exploração, registamos as seguintes notas de campo (NC1).

*Inicialmente, o Dani<sup>1</sup> explora a pasta de farinha, amassa-a, separa-a em vários pedaços, volta a juntá-la e utiliza algumas das formas que estão em cima da mesa. De seguida, leva a pasta de farinha à boca e come um pedaço, sendo que quando está a saboreá-la, faz uma careta em jeito de recusa, deitando-a fora. (NC1: 17/10/2017)*

*Enquanto explorava a pasta de farinha, a Maria apercebeu-se que ia ficando com alguns restos nas mãos. Veio ter comigo mostrando-me as mãos, a sorrir. Decidi pegar num pedaço da pasta, amassá-la para ficar também com os restos colados nas minhas mãos, depois esfreguei-as para que estes caíssem. A Maria começou a fazer o mesmo, verificando que os pedaços mais pequenos se soltavam das palmas das suas mãos. (NC2: 17/10/2017)*

---

<sup>1</sup> Os nomes das crianças são fictícios



**Figura 1.** Exploração da pasta de farinha

Através da observação das crianças na exploração deste material, foi possível verificar que o interesse por este foi aumentando. Na figura 1, uma criança manuseava a pasta de farinha utilizando as formas disponíveis na mesa, na figura 2, já estavam duas crianças a explorar a pasta e outra criança junto à mesa num processo de observação.

A exploração de materiais que propusemos às crianças permitiu, na nossa opinião, o desenvolvimento de diversas capacidades particularmente ao nível do tato e do paladar. Esta atividade teve um papel fundamental, nomeadamente por terem sido utilizados materiais versáteis, ao invés do uso de materiais “pré-definidos” tais como os objetos que as crianças habitualmente exploravam na sala de atividades. Assim, “a escolha de materiais e o proporcionar de experiências que apelem aos sentidos da criança” (Araújo, 2013, p. 38) é fundamental na preparação de atividades para as crianças desta faixa etária.

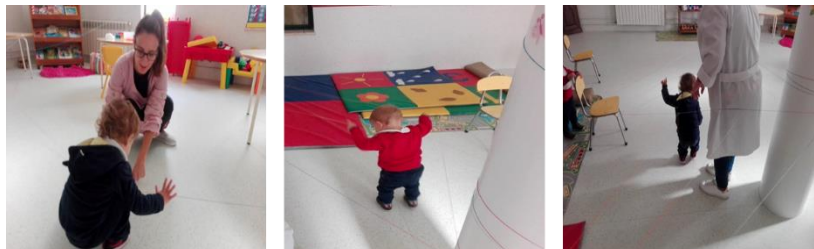
No decorrer desta atividade, foi-nos possível observar a interação entre as crianças, havendo momentos de exploração individuais e momentos de exploração conjunta.

Num outro momento, proporcionamos às crianças o contacto com outros materiais, nomeadamente gelatina colorida de diversos sabores e tinta de iogurte (iogurte natural com corantes alimentares), todos feitos por nós. Assim, começamos por preparar um percurso pelo qual as crianças teriam de passar primeiro para depois chegar à gelatina e à tinta de iogurte.

Nesse dia, quando chegamos à instituição, colocamos à entrada da sala de atividades fios de lã coloridos cruzados uns com os outros, formando como que uma teia, tendo o objetivo de as crianças fazerem determinados movimentos motores (levantar uma perna, baixar a cabeça, levantar o braço). De acordo com Araújo (2013) “nos primeiros três anos de vida, os aprendizes sensoriomotores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia” (p. 38). Desta forma, achamos pertinente a preparação de uma atividade que explorasse a expressão físico-motora.

Inicialmente, encaminhamos as crianças, individualmente, para uma sala onde iria decorrer a atividade, enquanto as restantes ficaram em atividades livres. Quando

chegamos ao início do percurso dos fios de lã, observamos que algumas crianças tinham receio de “entrar” na teia. Assim sendo, decidimos entrar nós primeiro, demonstrando como deveriam andar. Como podemos observar na figura abaixo (figura 2), as crianças entravam na teia com ajuda recorrendo a diversos movimentos.



**Figura 2.** Exploração da Teia das Cores

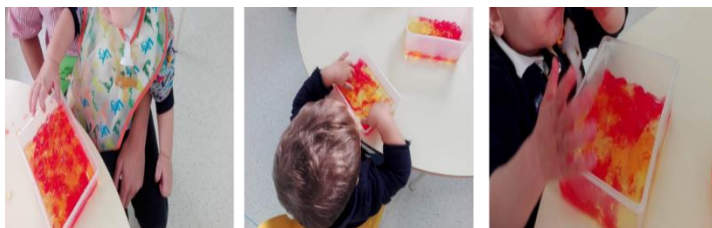
É importante referir que nem todas as crianças percorreram a teia, uma vez que algumas começaram a chorar quando a viram. Segue-se a exploração da gelatina e da tinta de iogurte.

*Quando chegamos à sala com a Maria, ela parou para observar o que estava diante dela. Eu entrei para a teia, demonstrando que teríamos de passar por ali para chegar ao outro lado, no entanto, quando a chamei, começou a chorar, demonstrando um sentimento de recusa quanto à atividade. Refletindo sobre o sucedido, decidimos ir com ela para a mesa onde estava a gelatina e a tinta de iogurte. A Maria mostrou logo um sorriso e a querer tocar. (NC3: 08/11/2017)*

No final deste percurso, da teia, as crianças iriam encontrar, na mesa, tupperwares com gelatina e tupperwares com tinta de iogurte, sendo que cada criança escolhia qual pretendia explorar primeiro. No momento de tocar na gelatina, verificámos que algumas crianças ficaram um pouco hesitantes face à atividade, mas esta reação foi momentânea, alterando-se de imediato para a aceitação da mesma, com muito entusiasmo.

*A Maria Inês, uma criança que não reage muito bem a atividades, chorando a maioria das vezes, quando se depara com a gelatina fica primeiro a observá-la sem lhe tocar. Depois de conversarmos com ela, incentivando-a a tocar-lhe, a Maria Inês, inicialmente começou a tocar-lhe com o dedo indicador e, ao sentir a sua textura, colocou as mãos na taça explorando-a. (NC4: 08/11/2017)*

*O Rui inicialmente observa a gelatina, depois começa a tocar a gelatina apenas com o dedo indicador com algum receio. Quando reparou que podia comê-la não queria parar. (ver figura 4). (NC5: 08/11/2017)*



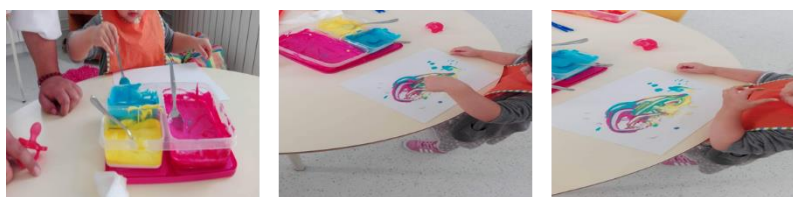
**Figura 4.** Rui Pedro na exploração da gelatina



**Figura 3.** Maria Inês observa a

A partir das notas de campo acima transcritas, podemos verificar que aquando do contacto com algo novo e diferente, as crianças ficam um pouco hesitantes, recorrendo primeiro à observação do que está perante elas. No entanto, após verificarem a reação dos pares e, ao confirmarem que não existe perigo, começaram a sua exploração.

Num momento posterior da atividade, as crianças tinham à sua disposição taças com tinta de iogurte e uma folha para que pudessem colorir a folha com as tintas. Inicialmente, estavam com algum receio em tocar na tinta, ficando apenas a observar os colegas. Assim, explicando-lhes e demonstrando-lhes que podiam tocar com as mãos na tinta e colorir a folha como quisessem, as crianças começaram a mergulhar as mãos nas taças.



**Figura 5.** Rosarinho a explorar as tintas de iogurte

*O Dani adorou meter as mãos na taça, sentir a frescura da “tinta” e colorir a folha com as suas mãos. Quando observou um colega a colocar as mãos na boca, imitou-o de imediato, descobrindo que, para além de pintar, podia também saborear a sua tinta. (NC6: 08/11/2017)*



**Figura 6.** Dani a saborear a tinta de iogurte.

Com esta atividade e através da observação das crianças, pudemos perceber que estas reagiram positivamente e exploraram ao máximo as tintas de iogurte. Não só tiveram a

oportunidade de colorir a sua folha, observar a mistura de cores e a criação de outras cores, mas também puderam saborear todas essas cores.

Tivemos, em todos os momentos, a preocupação de ir dialogando com o grupo e com cada criança, individualmente, repetindo os nomes das cores e os sabores das gelatinas, colocando algumas questões, tais como: “é bom?”, “cheira bem?”, “a que sabe?”, “de que cor é?”. Tentamos sempre repetir corretamente as produções linguísticas das crianças com o objetivo de, “em contexto comunicativo, lhes devolver modelos corretos, estruturas sintáticas mais complexas e, simultaneamente, lhes proporcionar mais oportunidades de comunicação” (Sim-Sim, Sila & Nunes, 2008, p. 12).

Resumidamente, podemos afirmar que algumas crianças, inicialmente, ficaram um pouco hesitantes, depois a adesão do grupo foi extraordinária. Todas as crianças, umas crianças por iniciativa própria, outras através da observação dos seus pares e outras por incentivo da nossa parte, exploraram a gelatina e a tinta de iogurte no seu todo, utilizando para isso os sentidos: olfato, tato, paladar, visão. Segundo Post e Hohmann (2007) a exploração de materiais por crianças até aos três anos devem incluir

materiais e experiências aromáticas; materiais e experiências sonoras, materiais para tactear, levar à boca, provar e observar, incluindo uma grande variedade de materiais de desperdício e naturais, de modo a que as crianças possam experimentar algo mais que brinquedos plásticos, que têm uma atração sensorial reduzida. (pp. 114 e 115)

Assim, a principal intencionalidade desta atividade foi a promoção de explorações aliadas ao desenvolvimento cognitivo e motor e ao despertar dos sentidos. No entanto, o desenvolvimento da linguagem oral, foi também essencial. Tentamos promover, em todos os momentos, o diálogo com o grupo e com cada criança, uma vez que se desenvolvem “competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (Sim-Sim, Sila & Nunes, 2008, p. 11).

#### **4.2. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar**

Analogamente às atividades propostas em contexto de creche, também as atividades desenvolvidas no JI foram planificadas em conjunto com a educadora cooperante e com os professores supervisores da ESEB. Todas as planificações foram feitas tendo em conta os documentos normativos, nomeadamente as OCEPE, definidas pela Lei-Quadro da

EPE. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) estas “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (p. 5). Tentamos também ir ao encontro do projeto curricular da instituição, intitulado *Repara (n) o Mundo*. Com este projeto pretendia-se “implementar dinâmicas de inovação, olhando o futuro com coragem e determinação.” (Projeto Educativo de Escola, 2017, p. 2)

A EPE, considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida tem o dever de fomentar a aprendizagem da vida democrática da criança, o que implica que o educador crie as condições necessárias para a formação do grupo, gerando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.

Neste tópico iremos descrever duas das diversas EEA desenvolvidas no decorrer da PES. As experiências selecionadas foram intituladas, respetivamente, de: *O loto do Cuquedo* e *Formando conjuntos*.

#### **4.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: *Analisando O Cuquedo***

Com a EEA que a seguir apresentamos, tentamos descrever e analisar os processos de ensino-aprendizagem que foram sendo desenvolvidos ao longo de três dias. A exploração da história *O Cuquedo*, de Clara Cunha, adotou um caráter aberto, possibilitando às crianças a oportunidade de manifestarem as suas opiniões e construir significados. Assim, partindo de várias situações de aprendizagem, as crianças refletiram e pesquisaram formas para resolver as dúvidas que iam surgindo.

A atividade iniciou-se no momento de grande grupo, em que nos reunimos para ler e escutar a história sobre um animal assustava quem estivesse parado no mesmo sítio. Uma vez que da estrutura textual desta história resultava uma cantilena, o interesse das crianças aumentou de imediato. Num primeiro momento realizamos a leitura da história sem mostrar as imagens. As crianças mostraram-se logo curiosas sobre o bicho assustador que a história narrava, tal como podemos verificar nas seguintes notas de campo:

*Afonso- Porque é que não nos mostras o Cuquedo? Quero saber como ele é!*

*Leonor- É muito assustador! Deve ser um fantasma e ninguém o consegue ver.)*  
(NC7:28/11/2017)

Uma vez que o contacto com os livros e ouvir histórias se constitui como um meio de comunicação, permitindo às crianças o desenvolvimento cognitivo, entre outros, neste primeiro momento da atividade, focamo-nos na importância de promover momentos de

leitura de histórias, interagindo em grupo através do diálogo. Esta prática favorece ainda, a aprendizagem da língua, proporcionando o conhecimento de vocabulário novo. Traça (1998) refere que o conto de histórias tem uma função didática: no desenvolvimento da imaginação, observação, no aumento do conhecimento e experiência, sendo um fator importante no desenvolvimento da criança.

Numa segunda fase desta atividade, procedemos à recolha do animal preferido de cada criança da história do *Cuquedo*. Para isso, reunimos cada pequeno grupo na mesa destinada a estes trabalhos, disponibilizando-lhes uma cartolina com as fotografias reais de cada animal que entrava na história, o nome do mesmo em letras maiúsculas por baixo e uma mola com a fotografia e o respetivo nome de cada criança com a finalidade de cada uma colocar a mola na coluna do animal que preferiram (ver figura 7).



**Figura 7.** Recolha do animal preferido da história *O Cuquedo*.

De seguida, apresentamos algumas notas de campo sobre a justificação de algumas crianças da escolha do seu animal preferido. O Tiago Miguel era uma criança muito curiosa sobre todas as atividades propostas. Tinha sempre a sua opinião bem definida de tudo o que acontecia e, se algum colega ou até mesmo a educadora cooperante e as educadoras estagiárias tivessem dúvida sobre algum tema que ele dominasse, partia logo para a explicação do mesmo. Podemos verificar isso na nota de campo abaixo.

*O Tiago Miguel ficou bastante reticente no momento de escolher o seu animal preferido e, quando lhe perguntamos o porquê, ele respondeu-nos que não sabia qual escolher porque tinha gostado de todos. No entanto, decidiu escolher o elefante porque tinha visto um programa na televisão que falava sobre eles, dizendo que, com a sua tromba conseguiam beber água, apanhar folhas e até mesmo partir os galhos das árvores para se alimentar. (NC8: 28/11/2017)*

No final, uma criança sugeriu ao grupo fazer a contagem de quantas crianças tinham escolhido cada animal para sabermos qual tinha sido o mais votado e o menos votado. Todos concordamos e decidimos apontar os resultados numa folha. Finalmente, com a ajuda do grupo, chegamos à conclusão que havia empates: os animais mais votados foram o elefante e a girafa com seis votações cada um e os animais menos votados foram a zebra e o hipopótamo, com dois votos cada.

Ao incentivar a participação das crianças em momentos de diálogo, esta é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16).

No dia seguinte, no momento de grande grupo, falamos sobre a separação das palavras por sílabas usando, num primeiro momento, a palavra *bocadinhos* para nos referirmos às sílabas. Assim, numa cartolina escrevemos a palavra CUQUEDO questionando as crianças sobre o reconhecimento das letras que formavam aquela palavra. No decorrer desta atividade, as crianças começaram a dizer que algumas letras da palavra em questão também faziam parte do seu nome, portanto, sentimos necessidade de pedir às crianças que cada uma fosse buscar o seu nome à área da escrita, começando a comparar as letras dos nomes das crianças com a palavra CUQUEDO.

De seguida, partimos para a divisão silábica da palavra CU-QUE-DO, pronunciando as sílabas em voz alta e batendo as palmas a cada sílaba, depois procedemos ao batimento dos pés, mãos na cabeça, entre outros gestos, formando assim um jogo fonológico. A respeito dos jogos fonológicos destacamos a opinião de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) que referem a importância do seu uso, sendo que “a relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de atividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar” (p. 55). Reforçando ainda mais a importância de explorar este subdomínio da linguagem oral e abordagem à escrita, salientamos a opinião de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), que insistem na necessidade dos educadores concretizarem este tipo de atividades, baseando-se numa “exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações” (p. 64). Este tipo de atividades permite também trabalhar a expressão musical, uma vez que, nas rimas, lengalengas, adivinhas, trava-línguas, entre outros, está presente o ritmo, estando este articulado com a expressão musical. Por fim, no momento de pequeno grupo, disponibilizamos a cada criança, um pedaço de cartolina com o nome e a respetiva foto do animal (presente na história do *Cuquedo*) e quadrados individuais, cada um com uma letra pertencente ao nome do animal, para que as crianças tentassem fazer a correspondência das letras que existem naquele nome.



**Figura 8.** Associação de letras dos nomes dos animais da história *O Cuquedo*.

Como podemos verificar na figura acima (ver figura 8), as crianças já dominavam parte do código escrito, conseguindo fazer a correspondência de letras iguais e identificando já o nome de algumas letras. Ao longo desta atividade, algumas crianças repararam que algumas letras eram iguais às do seu nome, insistindo nesse facto, como foi o caso da Vitória:

**Vitória-** *O hipopótamo tem três letras iguais às do meu nome!*

**Ed. Est-** *Tens razão! Sabes dizer-me quais são? (A Vitória apontou para cada uma das letras.)*

**Ed. Est-** *E sabes como se chamam essas letras?*

**Vitória-** *Sei. Esta chama-se I, esta chama-se Á e esta é o Ó. E este Ó também tem o risco por cima, como no meu nome! Olha, podemos ir buscar os nossos nomes e ver quais são as letras iguais às dos animais da história do Cuquedo.*

**Ed. Est-** *Boa ideia. Vai procurar o teu nome na área da escrita e trás para a mesa por favor. (NC9: 29/11/2017)*

Assim, sentimos necessidade de comparar as letras dos nomes das crianças que coincidiam com as letras dos nomes dos animais. Desta forma, com esta história conseguimos realizar, também, atividades relacionadas com a emergência da escrita. Nesta perspetiva, partilhamos da opinião de Hohmann e Weikart (2011) quando dizem que através “do contacto com materiais impressos e com pessoas que leem, as crianças pré-escolares já têm uma expectativa acerca do significado que as palavras impressas possuem” (p. 551).

No desenrolar desta atividade uma criança expressou a sua vontade em desenhar as letras do seu nome e todo o grupo concordou com ela. Desta forma, no dia seguinte, levamos para a sala sacos transparentes com tinta no seu interior

Podemos aferir que, no desenrolar desta atividade, as crianças participaram ativamente, apresentando interesse em escrever os nomes dos animais e os seus nomes e, à medida que colocavam uma letra, identificavam o respetivo nome.

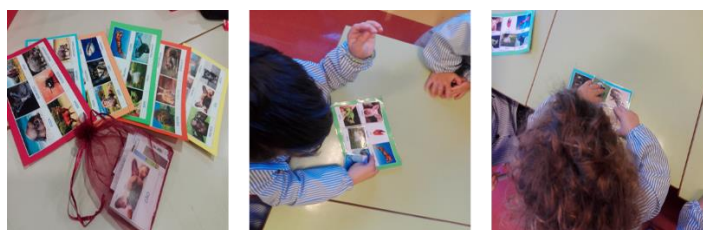
Aquando da exploração de atividades relacionadas com a emergência da escrita, a criança começa a “compreender a necessidade e as funções da escrita” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 67). Neste sentido, os educadores têm um papel fundamental na promoção de atividades que ofereçam às crianças o contacto com o código escrito.

Tendo em conta que na história *O Cuquedo* podemos formar um jogo que assenta numa ação entre as imagens e as palavras com repetição de vocábulos, tornando-a numa história audivelmente prazerosa, decidimos construir um quadro com códigos cinéticos como uma forma alternativa e diferente de contar histórias.

No decorrer desta atividade as crianças começaram a dar conta da ligação entre as imagens e os sons das palavras, transformando espontaneamente o reconto da história. Este modo de recontar a história, possibilitou às crianças “lerem” as imagens de uma forma lúdica. Para além disso, “as crianças desenvolvem conceitos iniciais relacionados com padrões através de cantigas repetitivas, cânticos ritmados e poemas, baseados na repetição e no crescimento de padrões” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 75).

Dando continuidade à temática abordada, organizamos um jogo, denominado como *Loto do Cuquedo*. Este jogo era constituído por uma caixa, dentro da qual se encontravam seis cartões, sendo que cada um tinha seis fotografias reais de animais e um saco, onde se encontravam cartões individuais com as fotografias de cada animal contido nos cartões. Para jogar eram necessárias sete crianças, sendo que seis ficavam com um cartão e uma ficava com o papel para sortear os animais. O objetivo deste jogo era que cada uma das crianças preenchesse o seu cartão e quando alguma criança o fizesse, deveria gritar “*buu!*” (grito associado à história do Cuquedo). Este jogo foi explorado em pequeno grupo. Hohmann e Weikart (2011) referem que o momento de pequeno grupo “apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar e proporciona aos adultos um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças individualmente” (p. 375).

Quando a palavra *jogo* foi mencionada as crianças exibiram enorme entusiasmo, fazendo questões acerca do mesmo. Desta forma, antes de começarmos a jogar, explicamos primeiro as regras, tendo a preocupação de perguntar às crianças se tinham alguma questão. Quando verificamos que as crianças já estavam preparadas, decidimos começar o jogo, como podemos verificar na figura abaixo (figura 9).



**Figura 9.** Exploração do jogo *O Loto do Cuquedo*.

No decorrer do jogo, percebemos que as crianças estavam a gostar muito de jogar. Sempre que alguma terminava o seu cartão, começava logo a dizer que queria jogar outra vez. Assim, quando terminou a primeira ronda, como ainda tínhamos tempo, achamos pertinente, dado o interesse manifestado pelas crianças, jogar de novo.

Seguidamente, no momento de grande grupo, procedeu-se à partilha, ou seja, as crianças que participaram na atividade de pequeno grupo explicaram às restantes aquilo que tinham feito naquele tempo, incluindo as regras do jogo. Pelo facto de todo o grupo se manifestar, dizendo que gostaria de jogar aquele jogo, decidimos formar pequenos grupos para que cada um ficasse com um cartão. Após este pedido o jogo continuou.

Aquando deste diálogo em grande grupo, uma criança pediu para falar. (ver NC10).

**Tiago M.-** *Vocês sabiam que as penas que as aves têm nos seus corpos não deixam que elas fiquem molhadas quando chove?*

**Ed. Est.-** *A sério Tiago? Como sabes isso?*

**Tiago M.-** *Sim, a sério. Porque uma vez o meu pai leu-me um livro que falava sobre os pelos dos animais.*

**Ed. Est.-** *Sabem como se chama às penas das aves, aos pelos de alguns animais, como o cão e o gato? Chamamos o revestimento do corpo dos animais.*

**Tiago M.-** *Pois é! Já me lembro!*

**Maria C.-** *Mas como é que as penas não deixam entrar água? Quando vou levar o meu cão a passear quando está a chover e ele fica molhado!*

**Tiago M.-** *Claro! Os cães têm pelo, não têm penas!*

**Ed. Est.-** *O que acham de amanhã fazermos uma experiência e falarmos um pouco sobre o revestimento do corpo de alguns animais?*

**Grupo-** *Sim!* (NC10: 29/11/2017)

No final da discussão, decidimos que o jogo *Loto do Cuquedo* iria ficar na área dos jogos da sala para que pudessem utilizá-lo quando entendessem. No dia seguinte, a primeira coisa que verificamos no momento de brincadeira livre, foi que as crianças foram de imediato buscar o jogo explorado no dia anterior e jogá-lo, como podemos verificar nas notas de campo abaixo indicadas.

**Magda-** *Vamos para a área da casinha?*

**Constança-** *Já sei! Vamos jogar o jogo de ontem!*

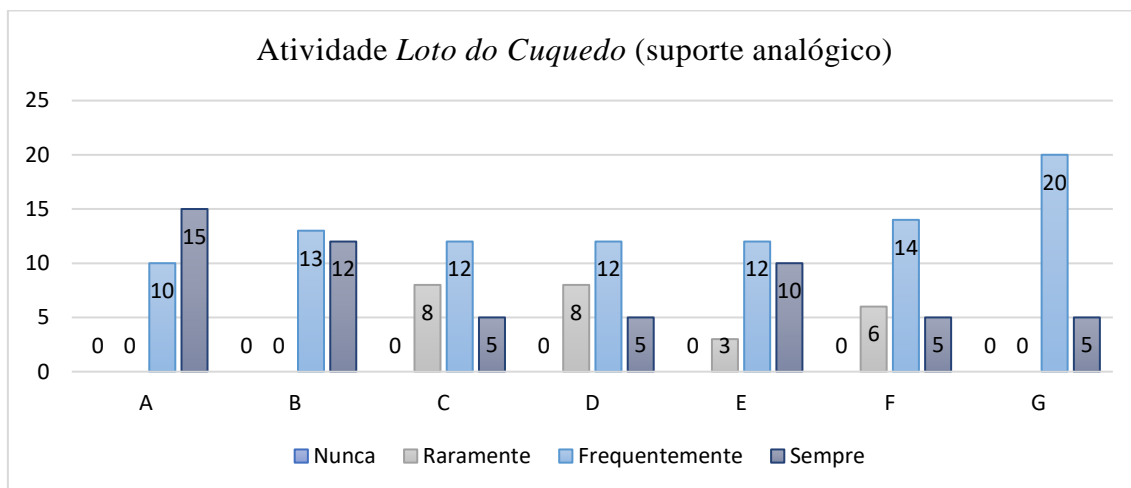
**Magda-** *Sim, vamos!*

**Tomás-** *Também quero. Fico eu a tirar os animais do saco.* (NC11:29/11/2017)



**Figura 10.** Exploração do *Loto do Cuquedo* nos momentos de atividades livres.

A partir da observação do grupo na exploração deste jogo, partimos para o preenchimento de uma grelha de observação individual (ver anexo I), na qual utilizamos sete itens de análise (assinalados de A a G), avaliando-os numa escala de 1 a 4. Estas grelhas têm como objetivo a observação das crianças, em situação de jogo e respetivo registo, no que diz respeito ao seu entusiasmo, ao seu bem-estar, entre outros itens (ver figura 11).



**Legenda.** A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações; B. Demonstra interesse pelo jogo; C. Coopera com os colegas; D. Manifesta as suas ideias em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 11.** Atividade em contexto de JI: *Loto do Cuquedo*.

A partir da análise do gráfico acima representado (ver figura 11), é possível verificar que, neste jogo, não identificamos a escala 1 (Nunca), uma vez que se tratava de um grupo de 25 crianças bastante ativas. De acordo com Piaget (2010) tudo que abrange jogos, transforma-se num poderoso instrumento para a aprendizagem das crianças. Segundo este autor todas as atividades são passíveis de se tornarem num jogo. Como já mencionamos anteriormente, as crianças ficam imediatamente estimuladas quando a palavra *jogo* é referida, sendo que a sua participação ativa é automática nestas atividades e, devido a esse entusiasmo e participação por parte das crianças, consideramos que em nenhum item de análise tivéssemos necessidade de avaliá-las na escala 1.

No que diz respeito à escala 2 (Raramente), é possível verificar que, embora numa proporção reduzida, a mesma foi empregada em alguns dos itens de análise, nomeadamente nos pontos C (coopera com os colegas), D (manifesta as suas ideias em

grupo) e F (resolve problemas). Esta percentagem justifica-se pelo facto de algumas crianças se encontrem ainda no período pré-operatório, sendo que, em situação de jogo, que, como já referimos anteriormente neste trabalho, até aproximadamente aos quatro anos de idade, apesar de as crianças brincarem em grupo, é possível observar a sua posição de querer ter sempre o papel principal na brincadeira, de não dividir os seus brinquedos e de não aceitar bem as ideias dos colegas. De acordo com Piaget, trata-se de um comportamento típico da infância e é denominado de *egocentrismo*. No que diz respeito ao ponto F, foi notável que algumas crianças não sabiam lidar muito bem com a situação de perder o jogo, ficando um pouco frustradas quando viam os colegas a ganhar.

De uma maneira geral, os itens preservam quase sempre o mesmo nível de avaliação perante a escala apresentada, destacando-se o item G, uma vez que, as atividades que exploramos com as crianças provocavam sempre um efeito de surpresa, o que acabava por provocar bastante curiosidade e interesse por parte das crianças.

De uma forma geral, em relação à escala, os itens situam-se num nível mais ou menos equilibrado.

No terceiro e último dia desta experiência de aprendizagem, aproveitando as curiosidades das crianças sobre o revestimento do corpo dos animais, decidimos levar diversos materiais para uma pequena exploração sobre este tema. Assim, começamos por colocar alguns objetos (penas, pelo, conchas, entre outros) e fotografias de animais para que, depois de um diálogo, as crianças tivessem a oportunidade de fazer a correspondência entre as fotografias dos animais e o tipo de revestimento do seu corpo. Começamos por conversar com o grupo sobre o revestimento do corpo dos animais e o que era realmente esse revestimento.

*Ed. Est.- Todos nós temos algum tipo de revestimento que nos protege de certos fatores. Por exemplo, o que é que os cães têm por cima da pele?*

*(Todo o grupo responde em simultâneo, dizendo: pelos.)*

*Ed. Est.- Muito bem! E vocês sabem para que servem esses pelos que os cães e outros animais possuem?*

*Tiago M.- Serve para que eles não tenham frio no inverno, porque eles não têm roupa como nós.*

*Ed. Est.- Sim Tiago, tens razão, os pelos que os mamíferos possuem*

*(Maria C. interrompe, perguntando o que eram mamíferos)*

*Ed. Est.- Os mamíferos são todos os animais que, quando são bebés, bebem o leite das suas mães.*

*Maria C.- Então nós também somos isso! (Respondeu com um tom admirado)*

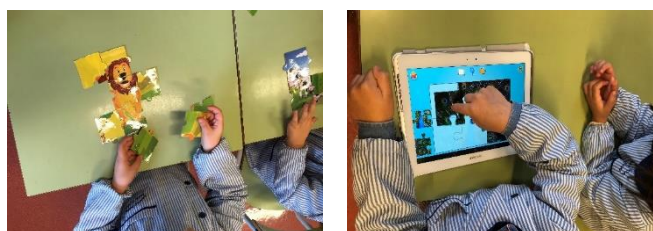
*Ed. Est.- Certo Maria! Nós, os humanos, também somos mamíferos. Mas como estava a dizer, os pelos que os mamíferos possuem, servem principalmente para os proteger do frio e também do calor.*

*No entanto, existem outros seres vivos que não têm pelos, não é?*

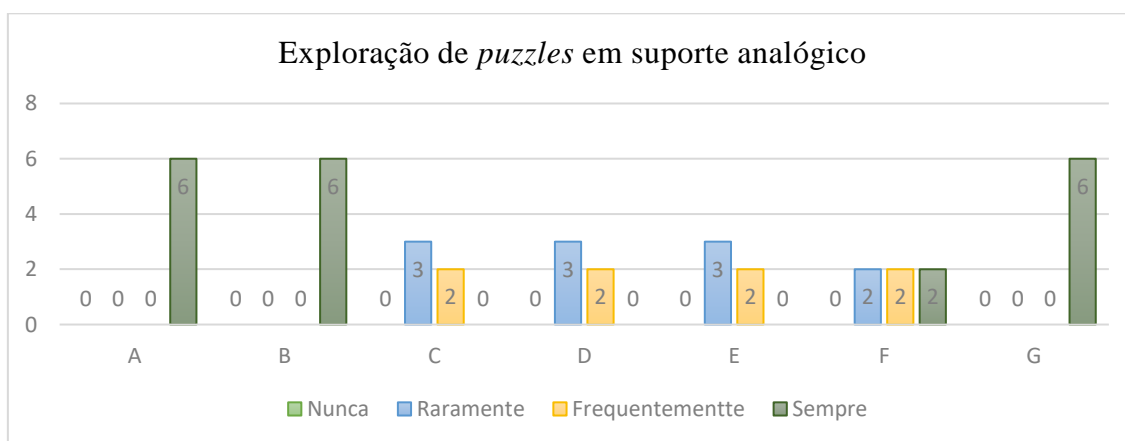
**Tiago M.-** *Sim! As aves têm penas.* (NC12: 30/11/2017)

Como podemos verificar na nota de campo acima transcrita (NC12), durante esta exploração, o grupo deu respostas muito assertivas, colocando questões sempre que alguma dúvida surgia. Percebemos que algumas crianças sentiram dificuldade em diferenciar os animais com pele nua dos animais com escamas, contudo, através do diálogo e do contacto com as escamas reais, conseguiram finalmente perceber essa diferença. Com a exploração deste tema, as crianças ficaram estimuladas para conhecer mais características dos animais. Assim corroboramos a opinião de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) quando referem que “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (p. 85).

Partindo das conceções das crianças e da temática em investigação, no período da tarde, propusemos às crianças a execução de puzzles manuais e, depois, nos *tablets* (os puzzles eram de animais, sendo que à medida que faziam, explicavam que aquele animal tinha um certo revestimento do corpo, relembrando o que estiveram a explorar de manhã (ver figura 12).

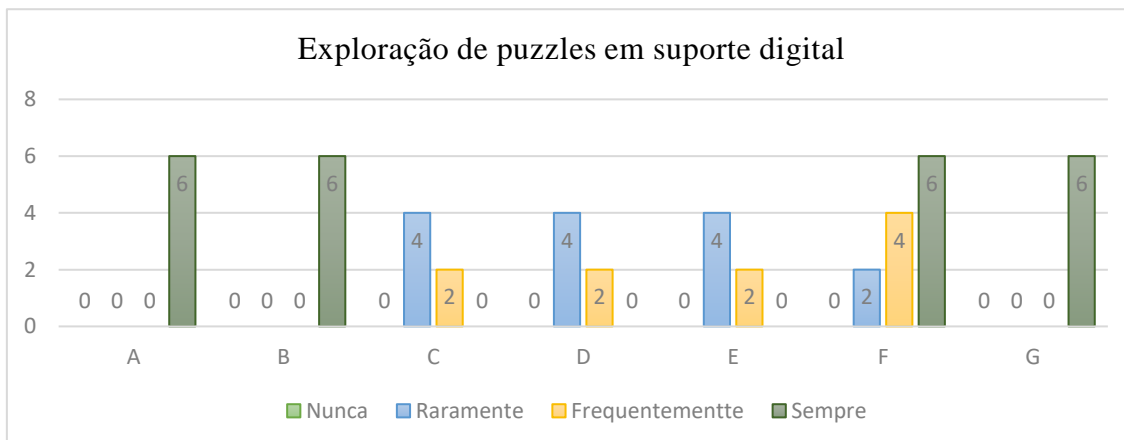


**Figura 12-** Atividade em contexto de JI: *Exploração de contagens através de um jogo (suporte digital).*



**Legenda.** A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações; B. Demonstra interesse pelo jogo; C. Coopera com os colegas; D. Manifesta as suas ideias em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 13.** Atividade em contexto de JI: *Exploração de puzzles em suporte analógico.*



**Legenda.** A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações; B. Demonstra interesse pelo jogo; C. Coopera com os colegas; D. Manifesta as suas ideias em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 14-** Atividade em contexto de JI: *Exploração de puzzles em suporte digital.*

A partir da observação da figura 13, podemos afirmar que, nos pontos A, B e G, as escalas situam-se sempre no *Sempre*, o que se justifica pelo facto de o jogo ser uma atividade na qual a criança brinca e aprende, em simultâneo, fazendo com que o interesse para aprender seja elevado. As crianças demonstram muita curiosidade e empenho no decorrer destas atividades. Por outro lado, verificamos, ainda, atitudes um pouco egocêntricas das crianças quando exploramos estes jogos. Quando viam um *puzzle* que gostavam mais na posse de um colega, exprimiam a sua vontade em tirar-lho e, quando alguma criança conseguia acabar o seu *puzzle*, era notável a competição entre elas. No entanto, ao realizarmos este tipo de atividades, um dos nossos objetivos era, também, criar laços de afetividade entre as crianças e entre as crianças e os adultos, pois a aplicação de jogos em diferentes situações educacionais pode tornar-se um meio para desenvolver diversas competências sociais e outras, tais como capacidade de resolver problemas por si própria, seguir regras, entre outros.

É também possível observar que nesta atividade, o tipo de suporte de jogo teve pouca influência na performance das crianças durante o mesmo, ou seja, tanto nos puzzles em suporte analógico, como nos puzzles em suporte digital, as crianças conseguiram acabá-los não demonstrando muita dificuldade. No entanto, como só tínhamos três *tablets*

disponíveis, as crianças tinham que jogar a pares, sendo que a vontade de chegar a sua vez para jogar foi notável.

Com a descrição desta EEA, podemos verificar que existem muitas possibilidades referentes à exploração de uma história. No decorrer de todas estas atividades foi dada a oportunidade a todas as crianças de manifestarem as suas opiniões e ideias, falando abertamente. Nós tivemos o papel de criar as situações de forma a motivar as crianças, fazendo-as investigarem formas de resolver as situações que iam surgindo.

A construção de conhecimentos é feita a partir das curiosidades, preocupações e interesses que as crianças apresentam ao longo das experiências de aprendizagem. Neste sentido, o educador tem um papel crucial, devendo proporcionar às crianças oportunidades para a sua participação sendo esta a principal personagem do seu conhecimento.

#### **4.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: *Formando Conjuntos***

Tendo como objetivo desenvolver a classificação e formar conjuntos, organizamos uma série de atividades que se inserem na segunda EEA em contexto de EPE. A promoção de aprendizagens que desenvolvem a literacia estatística deve surgir desde cedo. Para tal, o educador deve promover atividades contextualizadas, atendendo ao quotidiano das crianças.

Na vida do jardim de infância, surgem muitas oportunidades de recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações do quotidiano e da realização de experiências e projetos. Cabe ao/à educador/a apoiar a formulação das questões a responder, a recolha de dados e a sua organização. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 78)

Inicialmente, no momento de grande grupo, conversamos com as crianças sobre o tema abordado nos dias anteriores (roda dos alimentos), perguntando-lhes se gostariam de realizar um jogo sobre esse tema. Todas as crianças se mostraram interessadas quando referimos que haveria um jogo. Quando a palavra *jogo* foi referida, as crianças começaram a gritar eufóricas, o que revela o prazer das mesmas perante os jogos. Antes de começar o jogo, relembramos com as crianças os frutos e os vegetais que conhecemos, sendo que uma criança recordou o grupo sobre as características de um fruto, como podemos verificar na NC abaixo transcrita.

*Quando estávamos a falar sobre os frutos e legumes, o Tiago M. levantou o braço perguntando se podia relembrar-nos sobre “um fruto que quase ninguém sabe que*

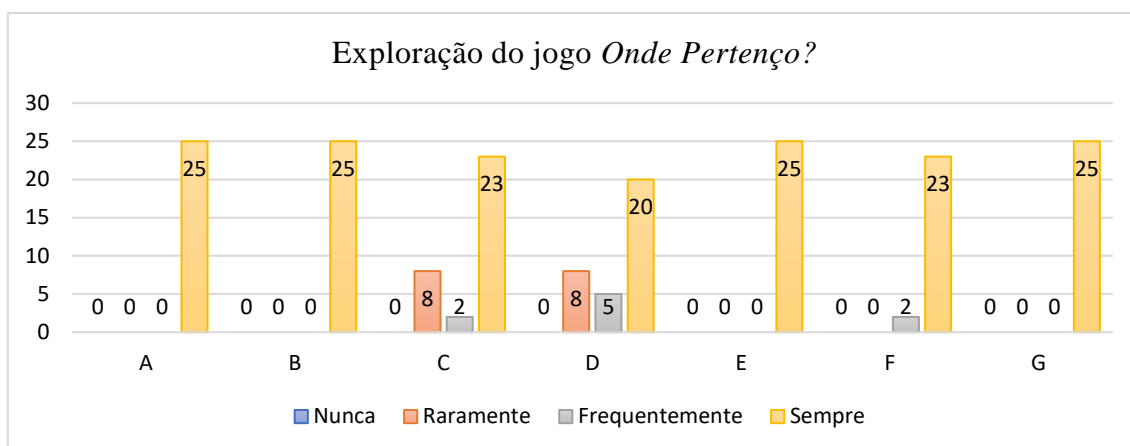
*é fruto”. Todos concordamos e o Tiago falou-nos do facto de o tomate parecer um legume, uma vez que o comemos na salada e na sopa, mas que na verdade era um fruto pois ele tem sementes, sendo essa uma característica dos frutos. (NC13:15/01/2018)*

Depois de voltar a falar sobre os frutos e legumes, propusemos às crianças ir para o ginásio para realizar o jogo, sendo que, quando todo o grupo estava já no ginásio sentado, falamos um pouco sobre o que teriam de fazer, explicando as regras do jogo. Neste jogo, denominado *Onde pertença?* existiam quatro “casas” previamente delineadas com giz. Uma das EIE tinha a função de orientar o jogo. Por exemplo, a EIE gritava: “Todas as bananas para a casa vermelha.”; “Todos os legumes para a casa verde.”. Assim, as crianças, estavam, implicitamente, a formar conjuntos tendo em conta diversas características (cor do fruto/legume; o facto de ser legume ou fruto).



**Figura 15.** Exploração do jogo *Onde pertença?*

O facto de utilizarmos o jogo e o lúdico como estratégia de abordagem a Organização e Tratamento de Dados (OTD), facilitou o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 75).



**Legenda.** A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações; B. Demonstra interesse pelo jogo; C. Coopera com os colegas; D. Manifesta as suas ideias em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 16.** Gráfico 4 referente à atividade em contexto de JI: *Onde Pertença?*

Mais uma vez, procedemos ao preenchimento das grelhas de registo de dados de observação das crianças no momento de jogo. A análise da grelha auxiliou-nos na construção do gráfico apresentado na figura seguinte (ver figura 16).

Relativamente ao presente gráfico, mais uma vez podemos observar que a escala “Nunca” não se aplica, uma vez que, tratando-se de um grupo de crianças bastante ativas e curiosas por todas as atividades por nós realizadas, o seu envolvimento nas mesmas era imediato. Podemos ainda observar que, neste jogo, houve alguma evolução das crianças no que diz respeito ao trabalho em grupo, pois quando viam que algum colega estava com dificuldades, dirigiam-se ao mesmo para o ajudar, aceitando este sempre a ajuda.

Dando continuidade à exploração do conteúdo *conjuntos*, chamamos o pequeno grupo designado de *grupo amarelo* (grupo destinado a trabalhar neste dia da semana) para a mesa, onde se encontravam diversos objetos (molas, legos, botões, lápis, entre outros) com diversas características (cores, tamanhos). Inicialmente, em diálogo com as crianças, questionamo-las sobre o que achavam que iam fazer, sendo que começaram, de imediato, a dar as suas opiniões (ver NC 14 e figura 17):

**Ed. Est-** Já repararam que estão aqui vários objetos, certo? O que acham que vamos fazer com eles?

**Mateus-** Vamos ter que arrumar estes materiais todos no sítio!

**Ed. Est-** Tens razão. Vamos ter de arrumá-los nos cestos que vocês têm à vossa frente.

**Edi-** Mas podemos arrumar os que quisermos? Eu quero os balões!

**Ed. Est-** Sim Edi, pode ser assim. Então, cada um de nós pode recolher os objetos que quiser se tiverem uma característica igual entre eles. Por exemplo, o Edi quer colocar no cesto dele todos os balões, então ele vai formar um conjunto.

**Mateus-** Vai formar um conjunto dos balões. Então eu quero fazer o conjunto das molas!

**Ed. Est-** Muito bem! Então, cada um de nós vai fazer um conjunto do tipo de objetos que estão aqui na mesa. (NC14:15/01/2018)



**Figura 17.** Exploração de conjuntos.

Quando todas as crianças acabaram de colocar os objetos no seu cesto, de acordo com o tipo de objeto, colocamos a seguinte questão: poderemos arrumar estes objetos tendo em conta outra característica?

As crianças começaram a dar as suas opiniões, sendo que uma delas sugeriu que também podíamos formar os conjuntos das cores, uma vez que havia várias cores. Assim, incentivamo-las a contar quantas cores de objetos existiam e, no final, cada criança escolheu uma cor para o seu conjunto. Quando terminamos, uma outra criança deu a ideia de procurarem na sala mais objetos da cor do seu conjunto, todos achamos boa ideia (ver figura 18).



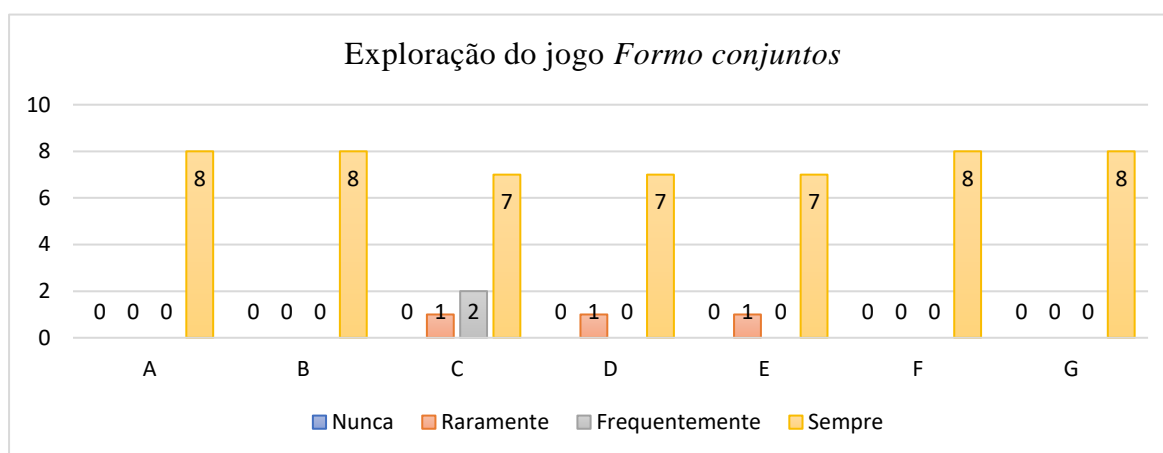
**Figura 18.** Formação de conjuntos pelas crianças de acordo com a cor dos objetos.

Como podemos verificar na figura acima (figura 18), as crianças recorreram a diversos objetos com a cor que formava o seu conjunto, por exemplo, foram à área das construções tirar legos, carros e outros, foram à área da casinha tirar pratos e loiças da cor que queriam, foram, também, à área da escrita buscar letras, entre outros. No final o grupo sugeriu contar os objetos que tinham no seu cesto, sendo que contava uma criança de cada vez com a ajuda de todo o grupo. As crianças que tinham alguma dificuldade neste processo, eram ajudadas pelas outras, contando em uníssono.

Após a conclusão desta atividade expusemo-la na parede da sala, dialogando com grupo sobre a realização da mesma, de modo a que as crianças reconhecessem a atividade e a sua intencionalidade (ver figura 19).



**Figura 19-** Exposição da atividade de exploração de conjuntos na sala de atividades.



**Legenda.** A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações; B. Demonstra interesse pelo jogo; C. Coopera com os colegas; D. Manifesta as suas ideias em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 20.** Atividade em contexto de II: *Formo Conjuntos*.

Pela análise do gráfico acima representado (figura 20), a evolução da relação entre crianças foi significativa, por exemplo, nos itens de análise C (Coopera com os colegas), D (Manifesta as suas ideias em grupo) e E (Aceita a opinião dos colegas), torna-se visível que as crianças mudaram um pouco os seus comportamentos perante o outro, pois, pouco a pouco, começaram a aceitar a opinião e as escolhas feitas pelos colegas. No decorrer desta atividade as crianças procuravam objetos para formar conjuntos de acordo com a cor dos mesmos, porém, observamos que quando encontravam objetos da cor de algum colega, chamavam esse colega de imediato com a intenção de ajudá-lo, o que revela espírito de cooperação e interajuda.

Desta forma, concordamos com a opinião de Silva, Marques, Mata e Rosa, (2016) quando referem que este tipo de atividades auxilia no “desenvolvimento de relações

afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada” e “promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9), originando a sensação de pertença ao grupo.

Dada a importância da formação de conjuntos e das contagens em idade de pré-escolar e, decorrente das atividades desenvolvidas anteriormente, decidimos sugerir às crianças uma atividade tendo em vista a exploração de contagens. Assim, no momento de pequeno grupo, disponibilizamos a cada criança seis copos vazios, cada um com um número e a respetiva quantidade de pintas escritas num papel e outro copo com feijões no seu interior (ver figura 20).



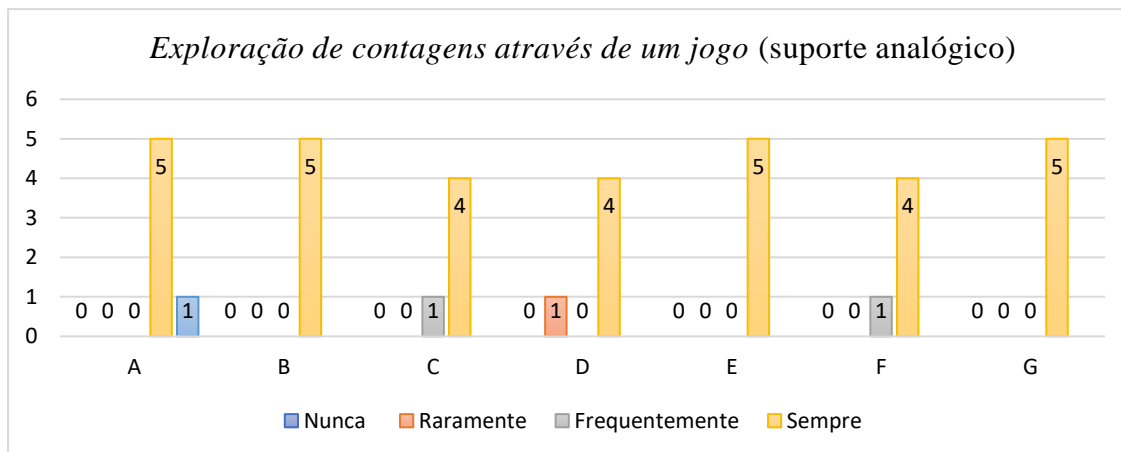
**Figura 21-** Exploração de contagens através de um jogo.

Começamos por dialogar com as crianças questionando-as se tinham alguma ideia do que iriam fazer com aqueles materiais. O grupo respondeu de imediato, tecendo algumas conjeturas, como podemos verificar na nota de campo abaixo indicada (ver NC15):

*Quando questionamos o grupo se sabiam o que íamos fazer, o Miguel colocou a mão no ar e referiu que iam fazer um jogo sobre números, pois estavam números escritos nos copos e havia um copo que tinha os anos dele. De seguida, a Leonor disse que havia feijões e que tinham de os colocar nos copos contando as pintas. Assim, prosseguimos para a explicação do jogo. (NC15: 15/01/2018)*

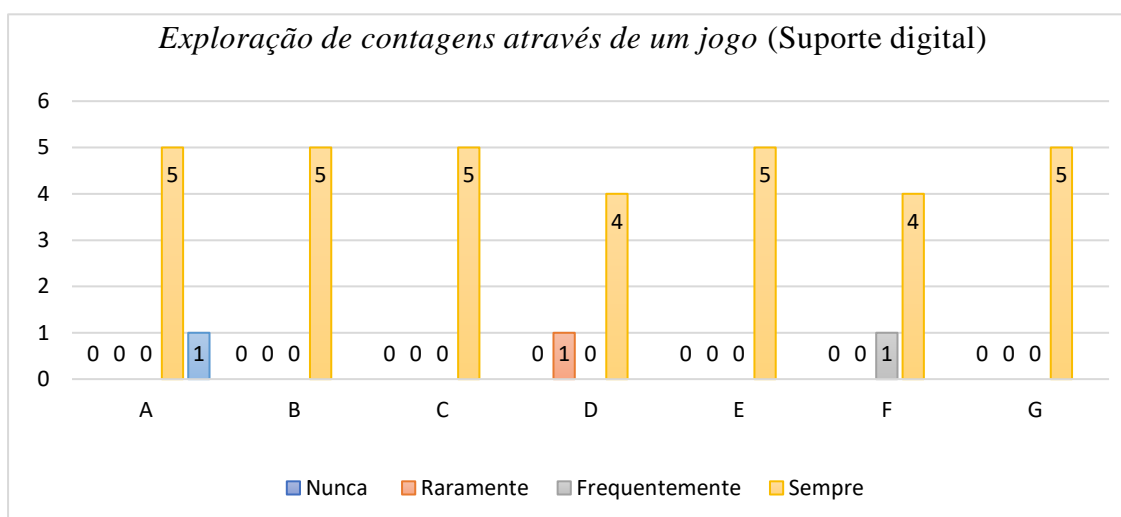
Antes de começarmos o jogo em si, resolvemos analisar se todo o grupo tinha a noção da quantidade de cada número, pedindo-lhes que contassem com os dedos o número pedido. Após termos a certeza que as crianças tinham a noção do sentido de número, iniciamos a atividade, gerando situações que as envolveram numa atividade lúdica de exploração de contagens. Desta forma concordamos com Pires, Colaço, Horta e Ribeiro (2013) quando referem que é

de suprema importância proporcionar às crianças múltiplas e diversificadas experiências com recurso a diversos tipos de materiais (estruturados ou não) de modo a facilitar o estabelecimento de relações numéricas, que lhes permitam desenvolver composições e decomposições numéricas, desenvolvendo dessa forma uma capacidade intrínseca de efetuar relações e, em particular, relações numéricas (p. 117).



**Legenda.** A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações; B. Demonstra interesse pelo jogo; C. Cooperar com os colegas; D. Manifesta as suas ideias em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 23-** Atividade em contexto de JI: *Exploração de contagens através de um jogo (suporte analógico).*



**Legenda.** A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações; B. Demonstra interesse pelo jogo; C. Cooperar com os colegas; D. Manifesta as suas ideias em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 22-** Atividade em contexto de JI: *Exploração de contagens através de um jogo (suporte digital).*

Finalmente, sugerimos às crianças a realização de outro jogo relacionado, também, com a exploração de conjuntos e contagens, mas desta vez, utilizando *tablets* para a realização do jogo. Quando a palavra *tablet* foi proferida, as crianças ficaram imediatamente entusiasmadas, gerando agitação total na sala (ver NC16).

**Pedro-** *Que fixe! Vamos jogar no tablet?!*

**E. Est.-** *Sim, vamos! Vocês já jogaram em algum tablet?*

**Crianças-** *Sim!*

**Tiago-** *Quero muito jogar!*

**E. Est.-** *Muito bem. Então, o que nós vamos fazer nos tablets é parecido ao que estivemos a fazer com os copos e feijões, mas em vez de feijões, vão ser bolas e vocês vão ter de as transportar para dentro de caixas.*

**Laura-** *Vai ser tão fixe!* (NC16: 16/01/2018)

Podemos perceber que, no momento que é anunciado o jogo no *tablet*, as crianças entram em euforia, conversando umas com as outras. Contudo, enquanto explicávamos as regras, todas ouviam atentamente. Como só tínhamos três *tablets* disponíveis, explicamos ao grupo que teriam de jogar a pares, ajudando-se mutuamente, pelo que todos concordaram sem hesitação (ver figura 24).



**Figura 24.** Exploração de contagens através de um jogo

Verificamos que durante os jogos de contagens, tanto o jogo onde tinham oportunidade de manusear os materiais como no *tablet*, houve um grande envolvimento por parte das crianças.

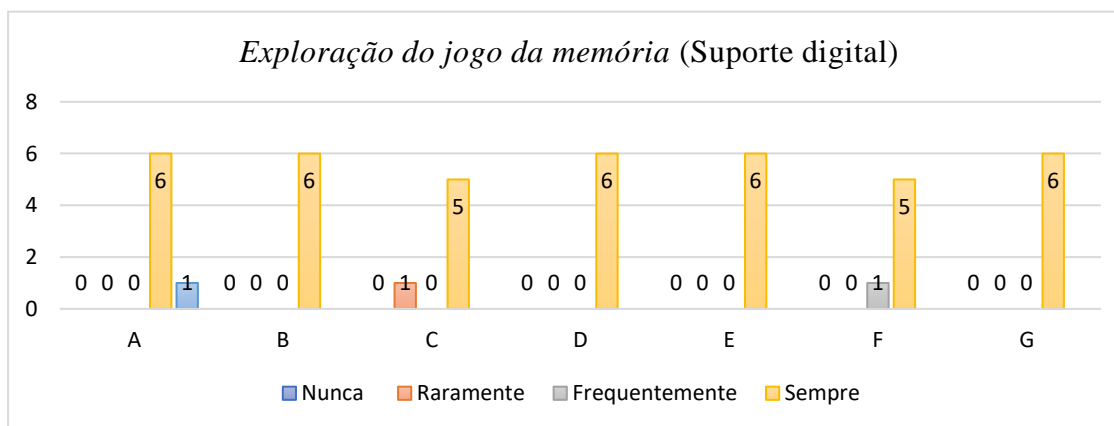
No seguimento das atividades anteriores, e com o objetivo de desenvolver capacidades de memória e, ao mesmo tempo, atividades relacionadas com o nosso tema de investigação, decidimos desenvolver o jogo da memória. Num primeiro momento, em pequeno grupo, as crianças tiveram a oportunidade de manusear os cartões e, de seguida, propusemos o mesmo jogo, mas em suporte digital, utilizando os *tablets* (ver figura 25).



**Figura 25.** Exploração do jogo da memória em suporte analógico e digital.

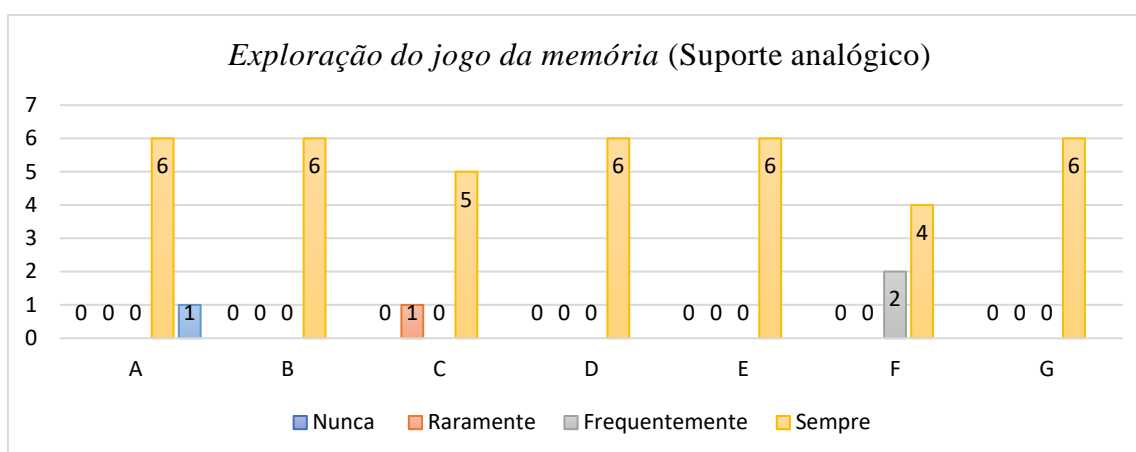
Como podemos observar na figura 24, há uma grande atenção pelo jogo por parte das crianças, tanto no momento do jogo analógico, como no momento do jogo digital. Quando cada criança conseguia completar o jogo, demonstrava sentimentos de alegria. Na versão digital do jogo, uma vez que não existiam *tablets* para cada criança, estas jogavam em pares, sendo que quando alguma encontrava o par (da imagem do jogo), o seu colega festejava como se fosse também a sua vitória, aplaudindo e incentivando. No entanto, todos os pares desejavam completar o jogo antes dos outros grupos, demonstrando alguma competitividade.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) consideram que “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (p. 75).



**Legenda.** A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações; B. Demonstra interesse pelo jogo; C. Coopera com os colegas; D. Manifesta as suas ideias em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 26.** Atividade em contexto de JI: *Exploração do jogo da memória (Suporte digital)*.



**Legenda.** A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações; B. Demonstra interesse pelo jogo; C. Coopera com os colegas; D. Manifesta as suas ideias em grupo; E. Aceita a opinião dos colegas; F. Resolve problemas; G. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.

**Figura 27-** Atividade em contexto de JI: *Exploração do jogo da memória* (Suporte analógico)

A partir da observação dos gráficos acima representados (ver figuras 26 e 27), podemos verificar que, independentemente do suporte do jogo (analógico/digital), as crianças mostraram-se entusiasmadas e curiosas pela atividade. Houve também algumas mudanças no que diz respeito ao trabalho em grupo que, como referimos acima, no momento do jogo em versão digital (no *tablet*), explorado a pares, cada criança festejava o sucesso do seu colega, o que para nós foi motivo de enorme alegria, pois começaram a mostrar atitudes mais solidárias desde que começamos a desenvolver estas atividades.

No desenvolver desta atividade, percebemos que as crianças colaboravam umas com as outras para, assim, alcançarem um objetivo em comum, respeitando as regras pré-estabelecidas por nós, desenvolvendo cada vez mais o espírito de cooperação entre elas. Percebemos, ainda, que algumas crianças, que inicialmente tinham uma grande dificuldade em partilhar os brinquedos com os colegas, haviam mudado completamente a sua atitude, esperando pela sua vez e divertindo-se em grupo, ou seja, o seu comportamento a nível social melhorou bastante.

Refletindo sobre as EEA desenvolvidas, achamos que se integraram nos critérios da ação educativa descrita, fortalecendo as potencialidades da utilização do jogo na promoção de EEA significativas. Conseguimos, ainda, desenvolver algumas atividades de jogo com recurso ao *tablet*, de forma a tentar dar resposta à nossa questão-problema e, tentamos desenvolver EEA integradoras das mais diversas áreas do saber. Além disso, o que mais nos chamou à atenção foi o facto de as crianças, que normalmente eram um

pouco inibidas e raramente participavam nas atividades espontaneamente, nos momentos de jogo, queriam sempre participar. Desta forma, através da exploração do jogo foi possível fomentar aprendizagens mais significativas, uma vez que, no decurso de “boas experiências de aprendizagem, o aluno não só vai enriquecendo as suas concepções acerca do mundo, mas também vai fortalecendo as suas potencialidades intelectuais” (Valadares, Jorge & Graça, 1998, p. 12).

Por outro lado, temos noção que algumas estratégias poderiam ter sido abordadas de forma diferente, como é o caso da atividade de exploração do revestimento do corpo dos animais, pois, em vez de termos recorrido a materiais sintéticos, como foi o caso das penas, do pelo e das escamas, deveríamos ter levado os objetos reais, para que as crianças tivessem a oportunidade de entrar em contato com a realidade e explorar esses materiais.

É de salientar o papel das crianças na construção do seu próprio conhecimento, pois, em todas as atividades colocaram dúvidas, manusearam materiais, e vivenciaram experiências de uma forma progressivamente mais autónoma, envolvendo-se ativamente no estender da ação educativa. Consideramos que o papel do adulto é, essencialmente, o de estabelecer uma relação entre a criança e o jogo, de forma a que haja uma relação cada vez mais forte entre este e o gosto pela aprendizagem.

Para concluir, podemos referir que o grupo de crianças deste contexto, tanto nos momentos de jogo em suporte analógico, como em suporte digital, demonstrou os seguintes indicadores: demonstravam interesse e curiosidade pelas atividades, realizavam as atividades com empenho e respeitavam as normas básicas do jogo. Numa fase inicial, as crianças mostraram-se reticentes em partilhar objetos, principalmente o *tablet*, com os seus colegas e em aceitar a vitória dos outros, um comportamento que se foi diluindo ao longo da nossa passagem pelo contexto. Como referimos anteriormente, limitarmo-nos apenas na análise destas grelhas tornar-se-ia incompleto e, portanto, a recolha de informação foi complementada com as NC que nos possibilitaram retirar dados ao longo das EEA e acompanhar a sua evolução. De uma forma geral, as crianças demonstravam entusiasmo, competiam entre si e revelavam empenho na realização das tarefas.

Existiram alguns momentos em que questionamos as crianças sobre a sua preferência no suporte de jogo, em que apenas uma criança referiu que preferia jogar em suporte analógico, uma vez que podia tocar nas peças do jogo e interagir com os seus colegas. No entanto, ao longo das nossas observações, durante estas atividades, verificamos que, tanto nas atividades onde utilizamos o *tablet* como recurso como nas que recorremos a

materiais feitos por nós, como foi o caso do *Loto do Cuquedo*, as crianças estavam igualmente empenhadas, mostrando o seu desejo em jogar e ganhar.

Assim, apesar de a maioria das crianças neste contexto afirmar que prefere realizar atividades em suporte digital, durante a nossa prática percebemos que nestas idades as crianças ainda não detêm uma percepção certa das suas opiniões, não sabendo exatamente que resposta dar à questão colocada. O facto de se tratarem de aparelhos digitais, que normalmente despertam de imediato a atenção das crianças, só por si já é uma influência na sua motivação.

### **4.3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto iremos descrever três das várias EEA que foram desenvolvidas no contexto educativo de 1.º CEB, realizadas no decorrer da PES. Estas experiências foram planificadas tendo em conta os documentos oficiais orientadores, nomeadamente as Metas de Aprendizagem e o Programa de 1.º CEB e planificadas, juntamente, com a professora cooperante e a professora supervisora da ESEB.

Durante a nossa passagem por este contexto, tentamos que as nossas práticas se apoiassem numa pedagogia participativa, visando oferecer às crianças momentos de atividades, individuais e de grupo. O jogo surgiu, mais uma vez, como ferramenta lúdica/pedagógica no processo de ensino/aprendizagem, adotando um papel crucial nas interações entre as crianças durante as atividades. Os jogos desenvolvidos nas diferentes áreas disciplinares tinham também uma vertente social, uma vez que, em todos eles, estavam presentes valores como a cooperação, interação e o cumprimento de regras.

#### **4.3.1. *Uma viagem pela Europa***

Tendo como premissa que a escola adota um papel fundamental na criação de hábitos de leitura e na utilização do livro, a EEA que a seguir descrevemos procura descrever os métodos que foram sendo utilizados pelas crianças, recorrendo à leitura de uma história. Assim, concordamos com Sobrino, Miranda e Teixeira (2000) quando referem que “o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a pratica. Apenas com este objetivo ficaria plenamente justificada a criação de hábitos de leitura” (p. 30). O livro surge, portanto, como uma ferramenta que permite a formação pessoal e social, onde a

escola assume um papel essencial no estímulo à sua utilização e, conseqüentemente, contribuindo para fortalecer hábitos de leitura.

Deste modo, quer na planificação desta EEA quer em todas as outras demos especial ênfase à seleção das atividades para abordar os diferentes conteúdos, bem como à sua articulação entre as várias áreas disciplinares. Assim, tivemos como intenção promover aprendizagens significativas com recurso ao jogo e centradas no papel ativo da criança.

Para a realização desta EEA tínhamos como objetivos recorrer a uma obra literária através da qual pudéssemos abordar os pronomes e determinantes a nível do conhecimento explícito da língua (CEL) e, com este mesmo conto, lecionar o conteúdo *Portugal na Europa e no Mundo*.

Através da leitura do conto *Férias na Europa*, integrado no *Livro com Cheiro a Caramelo?* de Alice Vieira proporcionamos às crianças uma EEA com a articulação das diversas áreas curriculares. Posto isto, no período da manhã, antes do início da leitura da história, promovemos um primeiro contacto com as ilustrações da capa e contracapa, surgindo daí alguns comentários sobre o conteúdo da história (ver NC17):

**Afonso-** *Um menino e a mãe vão fazer um bolo de caramelo!*

**Lisa-** *Com esse título e com as imagens da capa, o livro deve cheirar a caramelo e a história é sobre o filho e a mãe a fazerem bolos de caramelo.* (NC17: 05/03/2018)

Depois de todas as previsões sobre o conteúdo da história, prosseguimos para a leitura da mesma, sendo que, à medida que líamos, íamos apresentando as imagens. Nesses momentos sentimos o entusiasmo que a história provocou nas crianças, não só pelos seus comentários, mas também pelas suas expressões faciais. No final, quando interpelados sobre o que narrativa falava, referiram (ver NC18):

**Luís M-** *Eles só viajavam com os dedos! Afinal nunca visitaram nenhum desses lugares! (Disse em tom de admiração).*

**Ricardo-** *Pois não. Mas era a única forma de viajarem. Não tinham dinheiro.* (NC18: 05/03/2018)

Assim, através do diálogo, as crianças tiveram a oportunidade de falar abertamente sobre o conteúdo da história e dar o seu contributo a partir de uma interação entre a turma, partilhando as suas ideias com os colegas. O professor deve, portanto, proporcionar momentos em que as crianças se possam expressar em conjunto com os pares, pois é a partir dessas discussões que podemos saber as suas opiniões face às experiências vividas. Conseqüentemente, concordamos com Fosnot (2007) quando refere que “é precisamente através de frequentes conversas conjuntas que o professor é capaz de aumentar a sua compreensão sobre o pensamento das crianças em geral” (p. 138).

De seguida questionamos as crianças acerca das palavras que se encontravam a negrito durante o texto, sendo que algumas responderam que eram determinantes e outras responderam que eram pronomes. Decidimos, assim, através de um jogo, feito por nós, apresentado na plataforma virtual *Kahoot*, relembramos as crianças sobre esta classe de palavras. A execução do jogo decorreu de forma individual onde cada criança, de forma autónoma, respondia em voz alta à questão apresentada no quadro virtual. Foi visível o entusiasmo das crianças quando referimos que tínhamos preparado um jogo no quadro virtual, uma vez que toda a turma começou a dar gritos de alegria. À medida que o jogo decorria, as crianças mostraram-se motivadas e empenhadas, evidenciando vontade em participar, bem como em serem os primeiros a responder. Optamos por utilizar este recurso didático, uma vez que “o uso da tecnologia do vídeo na sala de aula possibilita um ensino e uma aprendizagem mais criativa, autónoma, colaborativa e interativa” (Faria, 2004, p. 64).

Depois do intervalo, retomamos o conteúdo do conto lido anteriormente e, uma vez que a história retrata uma família que vai passar férias em diversos países da Europa (ainda que seja apenas na sua imaginação), questionamos as crianças sobre o local da Europa onde gostariam de passar férias com a sua família (ver NC 19).

**Ricardo-** *Eu gostava de ir a Paris ver a Torre Eiffel com os meus pais e a minha irmã!*

**Henrique-** *Eu também quero ir ver a Torre Eiffel!*

**Luís P.-** *Eu já fui ver a Torre Eiffel e a Torre de Pisa. Agora já pedi aos meus pais para irmos a Londres. Gostava muito de ver aqueles autocarros vermelhos e as cabines do telefone!*

**Lisa-** *Nestas férias de verão acho que os meus pais me vão levar ao país onde nasci, à Ucrânia.*

**Margarida-** *Ui! Mas a Ucrânia também é na Europa?*

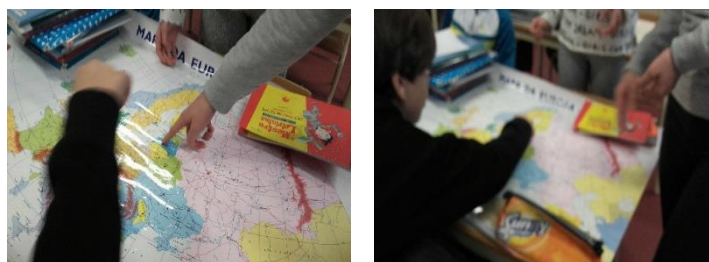
**Luís P.-** *Claro que é na Europa! (respondeu) (NC19: 05/03/2018)*

Para uma melhor exploração deste tema, e com o intuito de fomentar aprendizagens de forma cooperativa, sugerimos às crianças que se juntassem em grupos de quatro elementos cada. De seguida, fornecemos a cada grupo um mapa da Europa para que pudessem observá-lo e ver os países que fazem parte dela.

Depois de todos os grupos terem feito uma pequena “viagem” pela Europa, começamos por lhes explicar o que era a Europa, os países que a constituíam, entre outras características. Para uma aula um pouco mais atrativa, resolvemos apresentar os conteúdos no quadro virtual através da plataforma virtual *Animaker*. Durante a apresentação dos conteúdos as crianças estiverem sempre com atenção, questionando-nos

sempre que surgia alguma dúvida. Foi notável a sua participação e satisfação ao explorarem o continente europeu através da visualização de animações.

No dia seguinte, de manhã, propusemos às crianças a realização do *Jogo das Viagens* e, novamente, quando falamos em jogo, a inquietação instalou-se na sala. Depois de acalmarmos a turma, começamos a explicar em que consistia o jogo: em grupos de quatro elementos, disponibilizamos um dado e um mapa da Europa a cada grupo. Cada criança, lançava o dado sobre o mapa, sendo que o país onde o dado caísse, seria o local sobre o qual a criança iria fazer uma pesquisa.



**Figura 28.** Exploração do *Jogo das Viagens*.

Depois de todas as crianças terem lançado o dado e de já ter sido atribuído um país, metade da turma deslocava-se à biblioteca para pesquisar informações, no computador, sobre o país atribuído e a outra metade continuava na sala, onde tinham à sua disposição diversos livros para poderem fazer a pesquisa.

Depois do intervalo, seguimos para a aula de Português, onde falamos sobre as características do texto descritivo, apresentando uma animação no quadro virtual. Após esta apresentação, relembramos a turma das suas pesquisas sobre o país do *Jogo das Viagens*, pedindo-lhes que elaborassem um texto descritivo sobre uma possível viagem a esse país. Nesta produção textual as crianças utilizavam as informações que recolheram da pesquisa (no computador e nos livros).

Nesta EEA, apesar de respeitarmos o programa, tentamos que as crianças aprendessem a partir dos seus interesses e curiosidades, sendo ativos no seu processo de aprendizagem. Planificamos com o objetivo de provocar nas crianças uma atitude reflexiva perante o mundo que as rodeia e também tentamos abordar os temas de uma forma mais dinâmica, possibilitando a interação entre a turma e, desta forma, motivar através da realização do trabalho de grupo.

### 4.3.2. *Um olhar sobre a agricultura*

A EEA *Explorando a agricultura* integra-se na área de Estudo do Meio, bloco 6, referente à *Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade* e tinha como objetivo reconhecer a agricultura como uma atividade económica importante em Portugal.

Esta EEA consistiu, num primeiro momento, na leitura do texto *O Caçador de Palavras*, de José Jorge Letria, incluído no manual de Português do 4.º ano. Para dar início à aula, começamos por apresentar o livro, o autor, o título, a capa e contracapa, sendo que aquando da observação dos elementos exteriores do livro, as crianças. perspetivaram de imediato várias conjeturas sobre a história, permitindo-nos, assim, ter uma noção das suas conceções em torno da previsão do conteúdo. Diziam tratar-se de *um menino que roubava palavras dos livros* e, com o objetivo de estimular a imaginação da turma, colocamos a seguinte questão: *O que será afinal um caçador de palavras?* Descreveram inúmeras hipóteses, antecipando algumas ideias sobre a narrativa:

**Mariana-** *De certeza que esse rapaz lê muitas histórias e gosta de saber o que todas as palavras querem dizer.* (NC20: 30/04/2018)

Escutamos as opiniões das crianças e debatemo-las em conjunto, verificando a credibilidade das suas ideias. Dado o anseio e curiosidade das crianças, gerada através deste jogo de conjeturas, procedemos à leitura de uma parte da história incluída no manual de Português. Assim, pedimos às crianças que abrissem o manual com o intuito de dar início à leitura do texto. Como as crianças desconheciam o texto, demos-lhes algum tempo para realizarem uma leitura silenciosa e, quando toda a turma acabou a primeira leitura, prosseguimos para a leitura em voz alta, feita pelas crianças.

No final da leitura, as crianças começaram a manifestar-se sobre o conteúdo da história (ver NC 21), caracterizando o passatempo da personagem principal como algo esquisito.

**Henrique-** *Eu disse que era um menino que caçava palavras!*

**Ricardo-** *Nunca conheci ninguém que gostasse de caçar palavras. Normalmente as pessoas gostam de pescar ou caçar, mas caçar palavras nunca tinha visto!*

**PE-** *Mas não acham que é um passatempo divertido?*

**Gonçalo-** *Realmente é! Também vou começar a caçar palavras. Às vezes há palavras que não sei o que querem dizer e, a partir de agora vou começar a escrevê-las num caderno para mais tarde ver o que significam.*

**PE-** *Acho que é uma ótima ideia! (Toda a turma concorda)*  
(NC21:30/04/2018)

No final da leitura, sugerimos à turma fazer um jogo idêntico ao passatempo do Afonso (personagem principal da história *O Caçador de Palavras*, no qual iríamos facultar, a cada par, um dicionário da língua portuguesa e uma folha com diversas palavras “estranhas”. O objetivo era que as crianças procurassem os significados dessas palavras e os escrevessem.

Mais uma vez, quando souberam que iam fazer um jogo, a turma desatou a gritar de alegria, indicando que:

**Letícia-** *Adoro estas aulas! Passam tão rápido!*

**Lisa-** *Parece que nem estamos numa aula!* (NC22:30/04/2018)

Começamos por distribuir os dicionários e as folhas com as palavras sendo que, quando começaram a ler a folha, os comentários surgiram de imediato, dizendo tratarem-se de palavras esquisitas, algumas já tinham ouvido falar, mas não sabiam o que significavam. No entanto, uma criança que vai passar todos os fins de semana na aldeia dos avós, fez um comentário (ver NC23):

**Afonso-** *Estas palavras são de agricultura! Esta palavra “lavar”, o meu pai faz isto na terra para depois plantar as batatas e as cebolas.* (NC23: 30/04/2018)



**Figura 29.** Exploração do jogo *Palavras Complicadas*.

Este diálogo com as crianças foi ao encontro da temática que queríamos abordar na área curricular de estudo do meio, conseguindo relacioná-la com a área de português. Assim, depois do intervalo, iniciamos a aula de estudo do meio retomando algumas palavras utilizadas no jogo *Palavras Complicadas*. Recorrendo ao quadro virtual e através do diálogo com a turma, abordamos os conteúdos programados, iniciando com a explicação do que é um setor de atividade, partindo para os três setores de atividade existentes e, finalmente, para a agricultura em si. Durante esta aula, as crianças participaram voluntariamente dando as suas opiniões e relatando as suas experiências que tiveram com agricultura em casa dos avós. No final, pedimos às crianças que copiassem algumas definições expostas no quadro virtual para os seus cadernos, sendo que anunciamos que, no dia seguinte, iríamos fazer uma visita de estudo à Escola Superior

Agrária de Bragança, mais propriamente aos viveiros e estufas, com o objetivo de proporcionar às crianças o contacto com esta realidade, já que “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projetos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional” (Monteiro, 2002, p.173).

De forma a que a visita de estudo se desenvolvesse conforme o previsto, anteriormente foi necessária a redação de alguns documentos burocráticos, tais como um pedido de transporte à Câmara Municipal de Bragança e um requerimento da visita de estudo ao Presidente da Escola Superior Agrária de Bragança (ver anexo XII).

No dia seguinte, pelas nove horas e trinta minutos, reunimo-nos em frente ao Centro Escolar de Santa Maria e, enquanto esperávamos pelo transporte, conversamos com a turma, fazendo as recomendações habituais para visitas de estudo no que diz respeito às regras de comportamento no exterior. Recordamos especificamente que se deveriam manter em grupo, não se afastando, pedir para falar quando acharem oportuno e não mexer nas plantas que iriam visualizar.

Posto isto, demos início à visita de estudo aos viveiros e estufas da Escola Superior Agrária de Bragança. Quando chegamos ao local, o Senhor engenheiro e professor Amilcar Pimentel encontrava-se já à nossa espera para começar a visita. Começou por se apresentar e dialogar um pouco com as crianças sobre as suas experiências/saberes na área de agricultura. De seguida, o senhor engenheiro guiou-nos para o interior de uma estufa e questionou as crianças se sabiam o que eram e para que serviam as estufas, diálogo que é possível ler na nota de campo 24 (ver NC 24):

*Luís P.- Servem para quando há chuva e vento, as plantas não morrerem.*

*Eng. Amilcar Pimentel- Muito bem! As estufas são utilizadas com o objetivo de melhorar o desenvolvimento das plantas, uma vez que oferecem proteção contra os ataques externos.*

*Ricardo- Mas como é que elas apanham luz solar?*

*Sr. Eng. Amilcar Pimentel- Como podem observar, o revestimento da estufa é feito de um material plástico transparente que deixa entrar luz solar e mantém a temperatura favorável para o crescimento das plantas. Nesta estufa nós conseguimos antecipar a primavera, uma vez que, nesta altura do ano, se não for em estufas, estas plantas não têm condições climáticas que favoreçam o seu desenvolvimento. Assim, nas estufas, nós conseguimos controlar o ambiente de forma a promover um ambiente favorável ao crescimento normal das plantas. (NC24: 02/05/2018)*

À medida que seguíamos o percurso pelas estufas e viveiros as crianças mostraram-se bastante interessadas e atraídas pelo espaço que as rodeava, colocando questões sempre que surgiam dúvidas ou curiosidades.



**Figura 30.** Visita de estudo às estufas e viveiros da Escola Superior Agrária de Bragança.

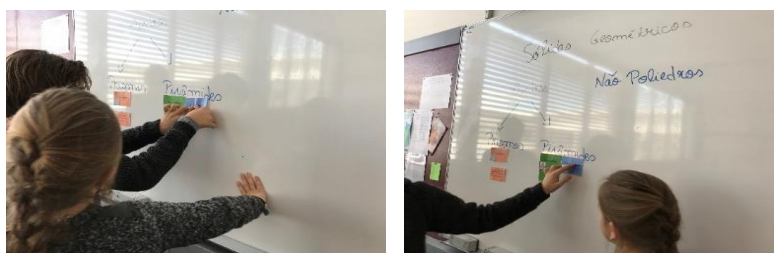
No momento da chegada à escola, entramos na sala de aula para recapitular a visita efetuada e, através de um diálogo em grande grupo, questionamos as crianças sobre o que viram e o que mais as cativou. A turma estava visivelmente satisfeita, referindo que gostaram muito de tudo o que viram, sendo que algumas crianças mostraram vontade em pedir às suas famílias para lá voltar e comprar plantas para poderem plantar nos seus jardins. Desta forma, concordamos com Monteiro (2002) quando indica que “o processo ensino-aprendizagem não pode ser limitado nem pelas paredes da sala, nem pelos muros da escola. É na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens activas, significativas e socializadoras”( p. 173).

Para integrar as atividades realizadas no período da manhã e relacioná-las com a área disciplinar de matemática, através do conteúdo *geometria e medida* reconhecemos as propriedades das figuras geométricas, recorrendo algumas vezes às palavras do Engenheiro Amílcar proferidas aquando da visita da manhã tentando, assim, relacionar conteúdos. De seguida, colocamos às crianças a seguinte questão: “Lembram-se do objeto que armazenava a água para a rega das plantas nas estufas? Qual o sólido geométrico que vos faz recordar?” As crianças, em unanimidade, responderam de imediato, dizendo que lhes fazia lembrar um cubo. Assim, a partir dessa questão, iniciamos um diálogo com a turma sobre os sólidos geométricos, nomeadamente os poliedros e a sua divisão em prismas e pirâmides, bem como as suas características.

No final desta exploração sobre os prismas, com o objetivo de perceber se este subdomínio tinha sido bem explorado, decidimos realizar um jogo denominado de: *Encontra o teu par*. Para tal, pedimos às crianças que se juntassem em pares (no caso das crianças que partilham a mesa, ficavam com esse colega). Posto isto, começamos por distribuir diversos cartões pelos pares de crianças e desenhámos um esquema no quadro, onde escrevemos as palavras: “poliedros”, sendo que este encontrava-se organizado por grupos de “prismas”, “pirâmides” e “não poliedros”. Os cartões que distribuámos pelas crianças eram de dois tipos: uns continham apenas a imagem e o nome do sólido

geométrico, enquanto que outros tinham descritas algumas propriedades dos mesmos. Estavam, ainda, escritas algumas propriedades dos sólidos geométricos e os nomes dos mesmos.

O objetivo deste jogo era que as crianças que possuísem o cartão com a imagem e nome do sólido tentassem descrever as suas características, por sua vez, as crianças que tinham na sua posse o cartão com a descrição das propriedades dos sólidos teriam de dizer o nome do mesmo. Assim, quando cada grupo encontrasse o seu par, ou seja, quando as crianças que tinham o cartão com o nome do cubo e o outro par tivesse o cartão com as características deste sólido, teriam de se deslocar até ao quadro para colar os seus cartões no esquema. (ver figura 30).



**Figura 31.** Exploração do jogo *Encontra o teu par*.

Durante a exploração deste jogo, pudemos observar os comentários e mesmo as expressões das crianças neste processo e verificamos que a turma gostou de saber que não iam ter de fazer uma ficha para aplicarem os seus conhecimentos. Em vez disso, tiveram a oportunidade de os aplicar de uma forma diferente, na opinião deles interessante. Destacamos o comentário de uma criança no momento em que anunciamos a exploração do jogo:

**Luís M.-** *Que fixe! Pensei que íamos ter que copiar tudo para o caderno e fazer uma ficha! Assim é muito melhor!* (NC25: 02/05/2018)

Na NC acima transcrita (NC25), podemos verificar a satisfação da criança pelo facto de não ter de copiar e fazer uma ficha sobre os conteúdos lecionados, sendo que, na nossa opinião, a exploração de alguns conteúdos, principalmente aqueles em que as crianças demonstram mais dificuldade em aprender, pode tornar-se muito mais produtiva tendo em conta as estratégias utilizadas pelo professor.

Ainda no decorrer desta EEA, no dia seguinte, com o objetivo de permitir às crianças a aplicação dos seus conhecimentos sobre as atividades económicas existentes em Portugal, nomeadamente a agricultura, fizemos a exploração recorrendo ao jogo da glória, onde predominava este tema. Para este jogo, levamos para a sala cinco tabuleiros com as casas do jogo e respetiva numeração e obstáculos, cinco dados, um peão para cada criança

e cartões com as questões escritas. As questões estavam numeradas e a professora cooperante, a professora auxiliar e as duas professoras estagiárias teriam na sua posse a folha das respostas, verificando as respostas de cada criança.

Para iniciar a aula conversamos com as crianças acerca do que iríamos fazer durante a mesma, explicando que a turma iria ser dividida em cinco grupos de quatro elementos cada e que, por cada grupo, seriam distribuídos todos os materiais necessários para o jogo. Alertamos a turma para não falarem alto demais durante a exploração do jogo, uma vez que poderiam desconcentrar os colegas.

Mais uma vez, no momento do anúncio do jogo, foram audíveis expressões como: “Fixe!” ou “Que bom!”.

Durante o jogo, as crianças demonstraram as aprendizagens adquiridas durante a exploração deste tema e foi notável a ajuda entre os elementos de cada equipa, pois sempre que algum colega tinha dúvidas na resposta, o resto do grupo ajudava sem hesitação. Por outro lado, os grupos questionavam-nos várias vezes sobre o progresso das outras equipas, demonstrando o seu lado competitivo.



**Figura 32.** Exploração do jogo da glória: *Explorando a agricultura*.

Como é possível observar, a EEA acima descrita representa um leque de atividades que permite uma interligação entre as diversas áreas curriculares e, assim sendo, documenta um conjunto de atividades que potenciam uma interligação entre as diversas áreas curriculares. Além disso, tentamos sempre representar um papel de mediadores e facilitadores no escoar de todas as atividades, deixando as crianças como protagonistas.

As planificações foram desenvolvidas com o objetivo de despertar nas crianças a vontade de aprender, utilizando como estratégias o jogo e atividades que fugissem às ditas “aulas tradicionalistas”, e promovemos diálogos com o propósito de ouvir as crianças e dar-lhes a oportunidade de partilhar com os colegas as suas ideias e opiniões e argumentos perante certos temas.

### 4.3.3. O volume pelo olhar do Gigante Egoísta

A pedido da professora cooperante tínhamos como objetivo, para esta EEA, fazer a leitura e exploração da obra *O Gigante Egoísta*, de Oscar Wilde. Com efeito, através do conteúdo desta história, tentamos planificar de forma a promover a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento, incluindo o jogo como estratégia de ensino/aprendizagem.

Iniciamos a aula de Português com a apresentação do livro *O Gigante Egoísta*, que faz parte das obras obrigatórias do plano nacional de leitura para o 4º. Ano de escolaridade e, antes de prosseguirmos para a leitura, exploramos os elementos paratextuais do livro, começando pela observação e análise da capa e contracapa e nome do autor. Através do título e das ilustrações presentes na capa e contracapa tencionamos saber a opinião das crianças em relação ao tema da história:

**Afonso-** *Vai falar de um gigante que é egoísta. (unanimidade de quase todas as crianças)*

**Mariana-** *O gigante é egoísta porque está a expulsar as crianças do parque. Não deve gostar delas.*

**Maria I.-** *As crianças estão a fugir do gigante e ele deve sentir-se triste, porque ninguém gosta dele. E é por isso que ele é egoísta. (NC26: 14/05/2018)*

Observando a NC acima transcrita (NC26), verificamos que, através da análise do título e das ilustrações do livro, as crianças foram capazes de descobrir o assunto que a história retrata.

Depois da exploração dos elementos paratextuais e de uma conversa com a turma sobre a obra demos início à leitura da mesma. Para tal, de forma a que todas as crianças conseguissem acompanhar a mesma, participando de forma ativa, decidimos fazer uma leitura individual em silêncio, para que as crianças pudessem tirar quaisquer dúvidas que surgissem. De seguida, fizemos uma espécie de jogo de leitura, no qual, as crianças, divididas por grupos de dois elementos cada, faziam a leitura do excerto do texto, suprimindo uma letra que se encontrava com uma cor diferente (a supressão de letras era diferente para cada elemento do par). Desta forma, os colegas tinham o objetivo de descobrir qual a letra que faltava. Foi uma atividade bastante aliciante, pois que as crianças ficaram de imediato curiosas com esta estratégia de leitura.

Esta estratégia de leitura permitiu não só a participação de todas as crianças na mesma, mas também obrigou a que a turma estivesse atenta. Enquanto agentes educativos, é nosso dever prevenir algumas dificuldades a nível da aprendizagem da

leitura, inserindo na sala de aula exercícios de leitura que motivem as crianças para a leitura. Partilhamos da opinião de Contente, (2000) quando diz que “utilizando um método interactivo de leitura, o leitor/aluno vai compreender o texto, ligando os seus conhecimentos intrínsecos, e descobrindo no texto elementos que lhe permitam confirmar as suas hipóteses” (p. 19).

Uma vez que se tratava de uma obra um pouco extensa, resolvemos pedir às crianças a elaboração de um resumo sobre a mesma. Deste modo, e em concordância com a turma, decidimos escrever o resumo no quadro, onde cada criança iria ao quadro escrever uma parte do resumo de acordo com o diálogo feito entre as crianças e as professoras estagiárias.

De forma a relacionar o assunto da história explorada na aula de português com a área disciplinar de matemática, iniciamos a aula com um diálogo sobre o *Gigante Egoísta* e, ao longo da conversa, surgiu o comentário de que, pelo facto de ele ser gigante, ocupava muito espaço, ou seja, tinha um grande volume, com o objetivo de explorar o subdomínio *Reconhecer o metro cúbico como o volume de um cubo com um metro de aresta* inserido no domínio *Medir volumes e capacidades* introduzidos no conteúdo *Geometria e Medida* pertencente às Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática (MCEBM).

Nas anteriores aulas de matemática já tinha sido explorado o conceito de volume, bem como a construção e comparação por parte das crianças, do  $cm^3$  e do  $dm^3$ , em papel. Assim, colocamos a seguinte questão: “Quantos Gigantes Egoístas caberiam dentro dos  $cm^3$  que vocês construíram?” “E dentro dos  $dm^3$ ?”

Com estas questões, demos início a uma discussão entre a turma, sendo que, na opinião de todas as crianças, nem metade do Gigante Egoísta iria caber dentro daquelas unidades de medida de volume tão pequenas.

**Ricardo-** *Claro que não cabe! No  $cm^3$  nem um dedo do pé do Gigante cabe! E no  $dm^3$  talvez caiba um dedo dele, mas o mais pequeno!*

**Prof. Est.-** *Então qual a unidade de medida de volume que acham mais correta?*

**Rafael-** *Talvez o  $m^3$ .*

**Prof. Est.-** *Muito bem! Assim, quando estamos a falar de unidades de medida de volume superiores ao  $cm^3$  e ao  $dm^3$ , podemos trabalhar com o  $m^3$ ! E já agora, quantos  $dm^3$  temos que colocar então dentro de um  $m^3$  para o preencher? (NC27: 14/05/2018)*

A discussão sobre a quantidade de  $dm^3$  que necessitaríamos para preencher um  $m^3$  continuou com a participação de todas as crianças, demonstrando bastante interesse no assunto. Foram algumas as hipóteses, no entanto, chegamos à conclusão de que teríamos que ter mil  $dm^3$ , uma vez que o  $dm^3$  é um cubo com um  $dm$  de aresta, teríamos de ter

dez  $dm^3$  para completar uma aresta do  $m^3$  e, como temos que completar as três dimensões, (comprimento, altura e largura) chegamos aos mil  $dm^3$ .

Para uma melhor compreensão e oferecendo às crianças a oportunidade de entrar em contacto direto com os materiais, sugerimos à turma a construção do  $m^3$  em cartão. Toda a turma concordou, manifestando vontade em curiosidade em construí-lo. Antes de dar início à construção do  $m^3$  questionamos as crianças das medidas que teriam de ter os quadrados e de quantos quadrados iríamos necessitar. Seguem-se as suas respostas (NC28):

**Maria I.-** Os quadrados têm de ter um metro de lado!

**Henrique-** E vamos precisar de seis quadrados com um metro de lado para fazer o  $m^3$ . (NC28: 14/05/2018)

Prosseguimos, então, para a construção do  $m^3$ . Já tínhamos preparado, previamente, seis quadrados com um metro de lado, pelo que as crianças apenas tiveram que construir o mesmo, unindo as peças. Uma vez terminada a tarefa, surge o comentário de uma criança que deseja colocar os  $dm^3$  feitos pela turma dentro do  $m^3$ .



**Figura 33.** Comparação do  $dm^3$  com o  $m^3$

No final, as crianças comentaram que faltavam ainda bastantes  $dm^3$  para completar o  $m^3$ . Posto isto, colocamos às crianças a questão: “Como vamos resolver esta questão?”

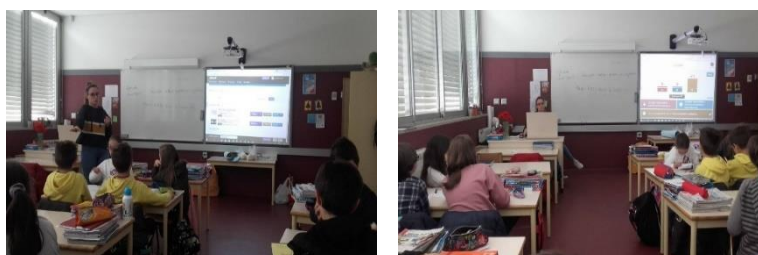
**Ricardo-** Se não contarmos com os que já estão feitos, para fazer os mil, cada um de nós tinha que fazer cinquenta  $dm^3$  em casa. (NC29: 14/05/2018)

Como podemos verificar, foi grande o entusiasmo e a participação da turma, tanto na discussão inicial como na construção do  $m^3$ . Achamos pertinente a construção e o contacto com os materiais concretos para uma melhor compreensão por parte das crianças, pois “uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos, os quais assumem um papel ainda mais determinante por força da característica abstrata da matemática” (Botas & Moreira, 2013, p. 254).

Com o objetivo de fazer uma consolidação geral dos conteúdos de matemática abordados até ao momento, resolvemos preparar um jogo ao qual chamamos *Ainda me lembro*. Este jogo foi realizado em versão digital, na plataforma digital Kahoot, com

questões do tipo “Quem Quer Ser Milionário”, ou seja, no quadro virtual as crianças tinham acesso a uma questão e a quatro possíveis respostas. Para este jogo dividimos o grupo de crianças em cinco grupos de quatro elementos, sendo que cada grupo tinha um certo limite de tempo para responder à questão. No final, segundo o número de respostas certas, era atribuída a pontuação a cada grupo.

Durante o jogo foi visível o empenho e dedicação por parte de todos os grupos em querer responder corretamente para ganhar pontuação e, conseqüentemente, subir no *ranking* e chegar a primeiro lugar. Todos os elementos de cada grupo participavam na discussão e argumentavam para justificar a sua resposta, sendo notório o descontentamento se a resposta estivesse errada.



**Figura 34.** Exploração do jogo *Ainda me lembro!*

Mais tarde, na aula de expressões, continuamos com o assunto da obra explorada anteriormente, *O Gigante Egoísta*. Através de uma conversa e a pedido das crianças, decidimos que iríamos elaborar um mural da história que incluía as etapas da mesma e, para tal, escrevemos as partes mais importantes da história (as crianças brincam alegremente no jardim do Gigante Egoísta; o Gigante Egoísta aparece no seu jardim, expulsando de lá as crianças; o Gigante Egoísta constrói um muro alto em redor do seu jardim; chegou a Primavera, mas no jardim do Gigante era ainda inverno; entre outras).

Na semana seguinte, depois de as etapas terem sido distribuídas por cada par, seguimos para a ilustração das mesmas, sendo que, no final, colamos todas as etapas em papel de cenário de forma sequencial, pedindo às crianças que recontassem a história através do mural elaborado. No que se refere à interação entre as crianças, percebemos que, apesar de surgirem algumas divergências de ideias, todas respeitam o trabalho dos seus pares e permitem a participação de todos os elementos do grupo.

A partir da exploração de um livro, tivemos a oportunidade de integrar nesta EEA as áreas de Português, Matemática e de Expressões Artísticas. É importante que o professor do 1º. CEB saiba integrar e relacionar todas as áreas, uma vez que, tendo ao seu encargo a exploração dos conteúdos de todas elas com as crianças, para que estas tirem o máximo partido dos saberes partilhados pelo professor, a sua articulação é fundamental “para que

haja uma maior possibilidade de apreensão do mundo realizando experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas e integradas que garantam, efetivamente o sucesso escolar” (Marques, 2012, p. 23). Deste modo, quando o professor desenvolve métodos pedagógicos comuns entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, constrói-se uma ponte de ligação entre as mesmas.

#### **4.4. Análise e interpretação dos dados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (entrevistas)**

Como forma de instrumento de recolha de dados decidimos, neste contexto, recorrer a entrevistas às crianças, de modo a tentarmos perceber se a utilização de jogos como recurso didático influencia a sua motivação. Para tal, procuramos conhecer alguns hábitos que as crianças têm com os jogos, nomeadamente, saber que jogos costumam jogar, tanto nas suas casas como na escola. Também tentamos saber a opinião da turma sobre as aulas onde recorreremos ao jogo para explorar alguns conteúdos e, ainda, se consideravam que existia alguma diferença quando jogavam nos diferentes suportes (analógico/digital).

É importante referir que as entrevistas foram realizadas numa sala de apoio, de forma a assegurar o normal funcionamento das atividades letivas. As crianças mostraram-se interessadas com a sugestão, respondendo prontamente a todas as questões que lhes foram colocadas. É de salientar que foram entrevistadas doze crianças do sexo masculino e cinco crianças do sexo feminino.

Aquando do registo das unidades de análise, estas iam sendo codificadas com os nomes dos respetivos entrevistados, pelo que, a primeira criança a ser entrevistada tem o código de C1 e assim sucessivamente até C17 (*ver* anexo XI).

Com o intuito de conhecer alguns hábitos das crianças no que diz respeito aos jogos que costumam realizar, tanto no meio escolar como nas suas casas, colocamos algumas questões nesse sentido. No que diz respeito à primeira questão: “Dos jogos que há na biblioteca da tua escola, qual gostas mais de jogar?” podemos referir que quatro dos inquiridos preferem jogar *damas*, três dizem gostar de jogos relacionados com os conteúdos das aulas, dois recorrem aos *puzzles* e outros dois entrevistados exploram frequentemente o jogo “Quem é Quem?”. Há, também, respostas que remetem para os jogos da memória, para o Dominó, para o *xadrez* e jogos relacionados com lutas.

Podemos evidenciar esses factos nos trechos a seguir transcritos: “O jogo das Damas é o que mais gosto.” (C1), (...) são as Damas e “Quem é Quem?” (C4); “É um jogo sobre

os conteúdos das aulas, que tem questões. É de Matemática e Estudo do Meio e depois temos que dizer a resposta” (C16).

Através da análise das unidades de registo que se encontram na tabela 1 (ver anexo XI) podemos verificar que, dos jogos existentes na biblioteca da sua escola, as crianças costumam explorar jogos que desafiam o raciocínio, tais como, o jogo de Xadrez, o jogo das Damas, os *Puzzles*, entre outros. No entanto, parece haver crianças que recorrem a jogos que exploram os conteúdos abordados nas práticas educativas.

Quando questionadas sobre se os jogos existentes na biblioteca seriam suficientes, treze das dezassete crianças disseram que os existentes bastavam, porém, as restantes quatro crianças mencionaram o seu desejo em ter mais variedade de jogos, através dos quais tivessem a oportunidade de aprender alguns conteúdos. Podemos verificar esta última afirmação através do trecho: “Sim [devia haver mais]. Esses com questões de Estudo do Meio, de Matemática, de Português, de Inglês. Assim, em vez de estudar pelos livros, fazíamos jogos.”

De seguida, para termos uma ideia do contacto com os jogos nas suas casas, colocamos a questão: “Tens algum computador em casa?” Se sim, o que costumavas fazer?”. No que diz respeito à primeira questão, apenas uma criança respondeu negativamente, sendo que as restantes tinham computadores disponíveis nas suas casas. Quanto à segunda questão, treze crianças referiram utilizar o computador para visualizar vídeos e jogar, podemos confirmar esta afirmação a partir dos trechos: “Ver vídeos e jogar.”. Uma criança, referiu utilizar o computador para jogar e também para procurar fichas e informação sobre alguns conteúdos escolares: “Jogava também e ia procurar algumas fichas sobre a matéria”.

Ainda com o propósito de perceber os hábitos das crianças com o computador, mas desta vez na biblioteca escolar, questionamo-las acerca das atividades nele realizadas. Assim, cinco crianças referiram que utilizavam os computadores da biblioteca para “jogar jogos e ver vídeos”, quatro declararam que os utilizavam apenas para “jogar jogos”, duas crianças afirmaram “ouvir música no *Youtube*”, três crianças utilizavam os computadores para “Ver vídeos no *Youtube*”, sendo que apenas uma criança referiu que os utilizava para fazer “trabalhos”.

De seguida, com o intuito de conhecer a sua opinião, questionamos as crianças sobre as aulas em que recorremos ao jogo para a exploração/revisão dos conteúdos lecionados. Desta forma, doze crianças referiram que essas aulas eram mais estimulantes, uma vez que a sua abordagem não era como a normal, em que se exploram os conteúdos de uma

forma transmissiva, tornando-se um pouco monótona. É possível verificar esta última afirmação através do trecho: “Quando levaste jogos, aprendemos enquanto estávamos a brincar.” (C1), “Eram fixes, porque nos divertíamos e, ao mesmo tempo, aprendíamos coisas.” (C2)

Ainda como resposta à questão anterior, três crianças disseram ser “interessantes” (C7), uma criança, considerou as aulas em que recorremos ao jogo como: “É uma boa forma de entreter as crianças, diferente do que estar sempre a falar do mesmo assunto.” (C8)

Através dos relatos apresentados percebe-se que os jogos desenvolvidos durante a nossa prática neste contexto constituíram uma estratégia marcante, isto porque, não só proporcionaram momentos de prazer às crianças, como também contribuíram para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Por fim, como forma de tentar saber se o suporte do jogo (analógico/digital) teve alguma influência a nível do envolvimento das crianças, questionamo-las sobre a sua preferência no tipo de suporte e qual a razão. Seis das dezassete crianças entrevistadas preferem os jogos de tabuleiro, uma vez que: (...) somos nós que mexemos nas peças e nos dados. E também porque se convive mais com os colegas do que no computador.” (C1), quatro crianças referiam ter preferência pelos jogos em suporte digital, dando como justificação: (...) porque assim aprendemos melhor as coisas e não precisamos de lançar o dado, é só clicar” (C5). As restantes sete crianças, consideraram ambos os suportes como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem: “São os dois bons, não tenho um preferido, porque acho que se aprende nos dois.” (C10)

Pelas respostas às questões é possível observar as perceções das crianças sobre a utilização do jogo como um recurso educativo. Para elas o prazer do jogo, associado à possibilidade de aprender, torna-se um fator com enorme motivação. A entrevista permitiu-nos compreender que o uso dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, teve influência no que diz respeito ao nível de envolvimento e motivação por parte das crianças.

Cruzando as respostas fornecidas pelas crianças na análise de conteúdo (ver anexo XI), relativa ao tipo de suporte onde preferem jogar, estas não têm nenhum suporte como predileto, dizendo gostar dos dois.

A partir da análise das entrevistas, das notas de campo e da nossa observação ao longo de toda a PES podemos afirmar que não é o tipo de suporte que afeta as aprendizagens que as crianças desenvolvem no jogo, mas sim as estratégias utilizadas

pelo educador/professor no decorrer as suas atividades, pois independentemente do tipo de suporte que utilizamos o que, efetivamente, as motiva é a estratégia que o educador/professor utilizou para os cativar para determinada atividade. Queremos com isto dizer que ambos os suportes podem e devem ser utilizados como recurso pedagógico.

É de destacar o papel que o educador/professor tem na promoção destas estratégias, uma vez que uma má utilização das mesmas pode levar as crianças a adotar uma postura inadequada perante essas atividades, não alcançando, assim, os objetivos estipulados para as mesmas. Desta forma, concordamos com a opinião de Antunes (2011) quando refere que

o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar o seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio pelos seus resultados.  
(p. 40)

Ressaltamos, ainda, que os dados recolhidos nestes dois contextos (EPE e 1.º CEB) se aplicam exclusivamente aos mesmos, pelo que podem não ser generalizáveis a outros grupos similares.

## **Considerações Finais**

Nesta última parte do nosso relatório fazemos uma reflexão sobre todo o percurso e trabalho desenvolvido ao longo da nossa PES, realçando a importância da formação inicial no nosso desenvolvimento profissional. Assim, foi através da PES que tivemos o nosso primeiro contacto com a realidade profissional, ainda enquanto estudantes. A formação inicial é, tal como refere Mesquita (2011), “o período de iniciação do futuro profissional”, onde experienciamos “a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor” (p. 13).

Consideramos que esta experiência, proporcionada pela PES é fundamental e de extrema importância para o nosso futuro profissional, pois desenvolvemos diversas competências, a nível teórico e a nível prático, que contribuíram para a nossa formação e evolução enquanto futuras educadoras e professoras. Além disso, ao longo da nossa prática deparamo-nos com desafios e exigências que, com esforço e dedicação, conseguimos superar e responder, o que contribuiu positivamente para a nossa formação profissional e pessoal.

Ainda sobre a PES importa salientar que, ao longo da nossa prática e durante a passagem pelos vários contextos (creche, JI e 1.º CEB), desenvolvemos diversas atividades que foram planeadas em função do grupo, visando o seu bem-estar, proporcionando atividades que fossem ao encontro das reais necessidades das crianças e relacionadas com a temática em investigação.

As atividades que desenvolvemos com os grupos de crianças envolveram, todas elas, a planificação pensada e cuidada, pois a planificação requer reflexão sobre as intenções educativas e o modo de as adequar a cada grupo. Deste modo, as nossas planificações das atividades foram desenvolvidas de acordo com as nossas observações em contexto, com o projeto pedagógico e de acordo com os documentos normativos legais de cada contexto. Além disso, as planificações foram sempre realizadas de acordo com as educadoras e professoras cooperantes das instituições educativas.

Outro aspeto que consideramos pertinente salientar é que, ao longo das várias pesquisas que realizámos no desenvolvimento do presente relatório, percebemos que o jogo está presente na vida das crianças desde muito cedo, sendo que podemos tirar partido dele para propiciar às crianças aprendizagens mais significativas e integradoras e não apenas com o intuito de preencher os tempos livres. Um dos propósitos desta investigação foi demonstrar que o jogo aparece na vida da criança como uma fonte de conhecimento

extremamente útil e agradável. Assim, o jogo, com a sua função lúdica e educativa, proporciona entretenimento e a socialização entre crianças e entre crianças e adultos e é nas atividades desenvolvidas pelos educadores/professores que a criança começa a descoberta do mundo, preparando-se para o seu papel na sociedade.

O jogo, quando bem aplicado, pode ser muito mais que um instrumento recreativo e, mais do que isso, o papel dos jogos na educação é de enorme relevância, visto que através do jogar/brincar a criança adquire competências e ao mesmo tempo desenvolve-se a nível social, cognitivo, afetivo e motor. Deste modo, utilizar os jogos em contexto escolar pode desenvolver um ambiente fascinante e prazeroso ao mesmo tempo que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Como vivemos num mundo tecnológico, é natural que as crianças de hoje cresçam a saber utilizar essas ferramentas, porém, percebemos, através do estudo que fizemos, que muitas das vezes, não as sabem usar da melhor forma. Daí surgiu a necessidade de cada vez mais as escolas integrarem esta componente, adaptando, por exemplo, os jogos digitais às salas de aula e aos conteúdos a abordar. O uso pedagógico de jogos digitais na educação de infância e no ensino do 1.º CEB é, ainda, iniciante, embora as crianças que participam na cultura digital tenham um grande fascínio pelas TIC. Esta problemática aponta, à escola e aos seus educadores/professores, a importância de trazer para a sala de aula atividades/aulas jogos digitais. Posto isto, tal como os jogos educacionais analógicos também a sua versão digital pode ser utilizada como ferramenta de aprendizagem, desenvolvendo habilidades sociais, comunicacionais e cognitivas eficazmente, onde outros recursos não provocam tanto interesse, o que dificulta a compreensão dos conteúdos propostos.

Durante o nosso período de observação/cooperação foi-nos possível perceber que, no contexto de creche, o jogo estava bastante presente, nomeadamente nas brincadeiras entre as crianças. No que diz respeito ao contexto de JI, o facto de na sala de atividades as áreas estarem mais demarcadas, existindo uma área destinada aos jogos, permitiu-nos uma melhor organização nas situações de jogo com as crianças. No 1.ºCEB, devido não só à organização do espaço e ao facto de se tratar de nível de ensino promotor de aprendizagens formais, foi um pouco mais difícil desenvolver atividades utilizando o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem. A planificação, previamente realizada pelos professores da instituição, dava-nos pouca margem de manobra, tornando-se mais complicado conseguirmos gerir atividades mais lúdicas e de jogo. Todavia, tentamos sempre implementar o jogo nas diversas áreas do saber para a exploração dos conteúdos.

Em relação ao envolvimento das crianças em situação de jogo, verificamos que houve uma enorme curiosidade e atenção por parte destas, no entanto importa salientar que, embora o jogo estimule e motive as crianças no seu processo de aprendizagem, o uso forçado e sem intenção pedagógica do jogo pode provocar desinteresse pelo mesmo, sendo que, os jogos educacionais têm a finalidade de socializar e educar. Acreditamos que o educador/professor ao desempenhar bem a sua função junto com este instrumento pode contribuir para a aprendizagem das crianças.

De acordo com os objetivos indicados para este estudo de caso, que permitiriam ajudar a responder à questão problema levantada, podemos dizer que a utilização deste recurso motivou, sem dúvida, as crianças dos contextos por onde passamos, tendo demonstrado em espaço de aula várias competências, nomeadamente atitudinais, dada a promoção do trabalho cooperativo.

As atividades por nós desenvolvidas tornaram as aprendizagens das crianças mais ativas, significativas, integradas, diversificadas e socializadoras. Verificamos que as crianças alcançavam mais rapidamente as suas opiniões e perspetivas sobre um determinado conteúdo e, assim, pensamos ter criado dinâmicas que proporcionaram momentos de prazer e diversão, de promoção da imaginação, de interação e de construção de saberes.

Assim sendo, consideramos que, de uma forma progressiva, todas as crianças, umas mais do que outras, conseguiram desenvolver as suas capacidades intelectuais, expressivas, bem como a capacidade de concentração e entreajuda. No entanto, convém ressaltar que cada criança continuará a ter um ritmo e uma maneira de interagir própria.

Assim, foi muito interessante constatar que, de uma forma geral, todas as crianças, até as menos confiantes e com mais dificuldades, se mostraram mais seguras e envolvidas nas atividades em que recorremos ao jogo.

Relativamente à investigação que aqui apresentamos, mais precisamente à questão-problema *De que forma os diferentes suportes de jogo (analógico/digital) motivam as crianças no processo de ensino-aprendizagem?*, começamos por referir que consideramos ter conseguido obter uma resposta à mesma. Durante a nossa prática foi-nos possível constatar que as crianças estavam motivadas na realização das tarefas, tanto em contexto de JI como de 1.º CEB, quando utilizávamos o jogo como recurso pedagógico, ocorrendo troca de saberes de forma estimulante e prazerosa. Com este trabalho de investigação percebemos que o jogo (independentemente do suporte) é um grande aliado na construção da aprendizagem e educadores/professores e crianças sentem-se estimulados.

No que refere aos objetivos delineados para dar resposta à questão-problema, consideramos ter também conseguido alcançá-los. Relativamente ao primeiro objetivo, *Perceber se o tipo de suporte em que as crianças jogam influencia a sua motivação*; concluímos que, principalmente no contexto de JI, as crianças ficavam mais entusiasmadas quando descobriam que iam jogar no *tablet*, no entanto, pelas observações feitas por nós, concluímos que, no que diz respeito à eficácia do jogo em termos educacionais, tanto o suporte analógico, como digital, quando bem empregados, são igualmente promotores de aprendizagens significativas e duradouras. É claro que, para as crianças, o *tablet* torna-se num objeto muito mais atrativo, seja pelo facto de hoje em dia as crianças “nascerem” com as tecnologias muito presentes na sua vida, ou também porque no JI os jogos analógicos estão disponíveis na sala de atividades e as crianças usufruem deles várias vezes ao longo do dia.

Seguidamente, o segundo objetivo, desenvolver atividades nos contextos, com recurso ao jogo (analógico e digital), foi também alcançado e tal é visível ao longo da descrição das nossas EEA, onde fazemos referência a alguns dos jogos a que recorremos ao longo da nossa prática.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, Compreender em que medida a realização de jogos favorece o desenvolvimento de competências múltiplas, podemos referir que, através do jogo, as crianças desenvolvem laços afetivos umas com as outras, auxiliando na construção de aprendizagens mais socializadoras, pois, além da grande motivação, fortalecem o seu sentimento de interajuda, consolidando determinados valores que as ajudam a conviver com os outros democraticamente. Portanto, o jogo permite que as crianças deixem de lado o individualismo, ajudando-as para o seu futuro em sociedade.

Durante a PES pudemos ainda verificar que, de jogo para jogo, existiu evolução de cada criança nos vários domínios de desenvolvimento e de aprendizagem, o que nos leva a concluir que o jogo tem um papel marcante na educação das crianças, tanto na vertente lúdica/brincadeira como na vertente pedagógica.

Para terminar, podemos ainda referir que a PES nos proporcionou uma visão do que será o nosso futuro, possibilitando que tivéssemos uma maior proximidade com a realidade profissional, permitindo o contacto com diferentes ambientes de trabalho. Em jeito de síntese, a PES assume grande importância na nossa formação profissional na medida em que se constitui como uma experiência única de preparação para o nosso futuro profissional.

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In S. Costa, F. Albuquerque, H. Peralta, *As TIC na educação em Portugal* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora
- Amante, L. (2011). *As Tecnologias digitais na escola e na educação infantil*. Pinhais: Editora Melo.
- Antunes, C. (2011). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In S. B. J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 30–74). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MC Graw-Hill.
- Baranita, I. (2012). *A Importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C.; & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259>
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a escrita: Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). Sobre o desafio que as tecnologias digitais representam para os professores. In S. Costa, F. Albuquerque, C. Rodriguez, E. Cruz & S. Fradão (Ed.), *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador* (pp. 23–33). Carnaxide: Santilana.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (2003). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Costa, R. J. R. (2007). *Jogo e educação: Representações e práticas dos professores do 1.º ciclo*. Braga: Universidade do Minho
- Faria, E. T. (2004). O professor e as novas tecnologias. In D. Enricone (Ed.), *Ser professor* (pp. 57–72). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ferran, P.; Maret, F.; Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- DeVries, R., & Zan B. (2007). Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera

- sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In C. T Fosnot (Ed.), *Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica* (pp. 123-140). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gardner, H. (2005). *Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gebran, M. P. (2009). *Tecnologias Educacionais*. Curitiba: IESDE Brasil S. A.
- Guimarães, D. B., & Lopes, D. (2012). *Como a mediação do professor influencia no progresso do aluno ao usar a brincadeira como ferramenta de aprendizagem em sala de aula*. Bahia: Universidade do Estado da Bahia
- Hoffmann, J., & Da Silva, M. B. G. (2004). *Ação educativa na creche*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2001). *O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- John-Steiner, V., Souberman, E., Cole, M., & Scribner, S. (2007). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In L. S. Vygotsky (Ed.), *A Formação social da mente* (pp. 90–135). São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, J. M., & Lima, M. R. C. (2003). A importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas. *Nuances: Estudos sobre educação*, 9(10), 111–124. Retirado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/400/435>
- Marques, A. A. O. P. B. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula no 1.º ciclo do ensino básico*. Faro: Universidade do Algarve
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação- ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Monteiro, M. (2002). Intercâmbios e visitas de estudo. In A. D. Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 171–226). Porto: Porto Editora.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Escola vista pelas crianças* (pp. 13–29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In F. Oliveira-Formosinho, J. Andrade (Coord.), *O Espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp. 9–67). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. D., & Silva, D. (2016). O Papel das equipas pedagógicas na gestão dos

- tempos. Em T. Sarmiento (Coord.), *Juntos... pela criança na creche* (pp. 129–148). Braga: Publito.
- Paula, J. (1996). Refletindo sobre o jogo. *MOTRIZ: Revista de Educação Física*, 2(2), 86–96. Retirado de [http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n2/2n2\\_ART05.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n2/2n2_ART05.pdf)
- Paz, A. M. S. M. (2004). *Software educativo multimédia no jardim de infância- atividades preferidas pelas crianças dos 3 aos 5 anos*. Braga: Universidade do Minho
- Pessanha, A. M. A. (2003). Actividade lúdica associada à literacia. In C. Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 151–169). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1990). *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A.
- Piaget, J. (2010). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, G. M. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rosado, A. F. B. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In I. Rosado, & A. F. B. Mesquita (Coord.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Serrão, E. M. F. L. (2009). *O Educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Sila, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G., Miranda, M. C. P., & Teixeira, V. (2000). *A Criança e o livro*. Porto: Porto Editora.

- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer Investigações, Dissertações, Teses e Relatórios*. Albergaria-a-Velha: Pactor.
- Traça, M. E. (1998). *O fio da memória- do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Unicef. (2004) *A convenção sobre os direitos da criança*. Obtido de [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Paralelo Editora.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Wallon, H. (2005). *A Evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

### **Legislação Consultada**

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico
- Decreto Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário
- Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

## Anexos

### Anexo 1 – Grelha de registo de observação das crianças em situação de jogo

Instituição:				
Nome:	Tempo letivo:			
	Ano letivo:			
Itens de análise:	Escala de análise			
	1	2	3	4
Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações.				
Demonstra interesse pelo jogo.				
Coopera com os colegas.				
Manifesta as suas ideias em grupo.				
Aceita a opinião dos colegas.				
Resolve problemas.				
Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.				
Observações:				

**Anexo II-** Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação relativas à atividade *Loto do Cuquedo* em contexto de JI

<b>Escala de análise</b> <b>Itens de análise</b>	<b>1.Nunca</b>	<b>2.Raramente</b>	<b>3.Frequentemente</b>	<b>4.Sempre</b>	<b>5.N.O (Não Observado)</b>
A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações.	0	0	10	15	0
B. Demonstra interesse pelo jogo.	0	0	13	12	0
C. Cooperava com os colegas.	0	8	12	5	
D. Manifesta as suas ideias em grupo.	0	8	12	5	0
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	0	25	0
F. Resolve problemas.	0	6	14	5	0
J. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	20	5	0

**Anexo III-** Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade  
*Exploração do jogo Onde pertença?*

<b>Escala de análise</b> <b>Itens de análise</b>	<b>1.Nunca</b>	<b>2.Raramente</b>	<b>3.Frequentemente</b>	<b>4.Sempre</b>	<b>5.N.O (Não Observado)</b>
A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações.	0	0	0	25	0
B. Demonstra interesse pelo jogo.	0	0	0	25	0
C. Cooperava com os colegas.	0	0	5	20	0
D. Manifesta as suas ideias em grupo.	0	0	5	20	0
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	0	25	0
F. Resolve problemas.	0	0	0	25	0
J. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	0	25	0

**Anexo IV-** Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade *Exploração de Conjuntos* em contexto de JI

<b>Escala de análise</b> <b>Itens de análise</b>	<b>1.Nunca</b>	<b>2.Raramente</b>	<b>3.Frequentemente</b>	<b>4.Sempre</b>	<b>5.N.O (Não Observado)</b>
A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações.	0	0	5	1	19
B. Demonstra interesse pelo jogo.	0	0	0	6	19
C. Cooperava com os colegas.	0	0	6	0	19
D. Manifesta as suas ideias em grupo.	0	2	3	1	19
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	0	6	119
F. Resolve problemas.	0	1	5	0	19
J. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	5	1	19

**Anexo V-** Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade  
*Exploração de Contagens através de um jogo* em contexto de JI

<b>Escala de análise</b> <b>Itens de análise</b>	<b>1.Nunca</b>	<b>2.Raramente</b>	<b>3.Frequentemente</b>	<b>4.Sempre</b>	<b>5.N.O (Não Observado)</b>
A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações.	0	0	5	1	19
B. Demonstra interesse pelo jogo.	0	0	3	3	19
C. Cooperava com os colegas.	0	2	4	0	19
D. Manifesta as suas ideias em grupo.	0	4	2	1	19
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	0	6	19
F. Resolve problemas.	0	2	4	0	19
J. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	4	2	19

**Anexo VI-** Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade  
*Exploração de contagens através de um jogo nos tablets em contexto de JI*

<b>Escala de análise</b> <b>Itens de análise</b>	<b>1.Nunca</b>	<b>2.Raramente</b>	<b>3.Frequentemente</b>	<b>4.Sempre</b>	<b>5.N.O (Não Observado)</b>
A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações.	0	0	1	5	19
B. Demonstra interesse pelo jogo.	0	0	0	6	19
C. Cooperava com os colegas.	0	0	2	4	19
D. Manifesta as suas ideias em grupo.	0	3	2	1	19
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	0	6	19
F. Resolve problemas.	0	0	4	2	19
J. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	1	5	19

**Anexo VII-** Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade *Exploração do jogo da memória em suporte analógico* em contexto de JI

<b>Escala de análise</b> <b>Itens de análise</b>	<b>1.Nunca</b>	<b>2.Raramente</b>	<b>3.Frequentemente</b>	<b>4.Sempre</b>	<b>5.N.O (Não Observado)</b>
A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações.	0	0	0	6	19
B. Demonstra interesse pelo jogo.	0	0	0	6	19
C. Cooperar com os colegas.	0	0	2	4	19
D. Manifesta as suas ideias em grupo.	0	3	2	1	19
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	0	0	6	19
F. Resolve problemas.	0	0	4	2	19
J. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	0	6	19

**Anexo VIII-** Resultados obtidos nas grelhas de registo de observação referentes à atividade *Exploração do jogo da memória em suporte digital* em contexto de JI

<b>Escala de análise</b> <b>Itens de análise</b>	<b>1.Nunca</b>	<b>2.Raramente</b>	<b>3.Frequentemente</b>	<b>4.Sempre</b>	<b>5.N.O (Não Observado)</b>
A. Gosta de jogar, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas em diversas situações.	0	0	0	6	19
B. Demonstra interesse pelo jogo.	0	0	0	6	19
C. Cooperava com os colegas.	0	1	3	2	19
D. Manifesta as suas ideias em grupo.	0	1	3	2	19
E. Aceita a opinião dos colegas.	0	1	0	5	19
F. Resolve problemas.	0	0	0	6	19
J. Demonstra curiosidade e gosto pela aprendizagem.	0	0	0	6	19

**Anexo IX-** Guião das entrevistas realizadas em contexto de 1.º CEB

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)

**Guião de Entrevista**

**Estrutura da Entrevista** – Semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

**Entrevistados:** Dezassete crianças com idades de nove e dez anos.

**Tema:** O jogo como recurso didático

**Objetivo Geral:** Perceber se o jogo facilita o processo de ensino/aprendizagem e se o suporte do mesmo (análogo/digital) tem alguma influência

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Tópicos
<b>Bloco I</b> Legitimação da entrevista	-Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista.		-Tentar desenvolver um ambiente de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, pedir autorização para gravar, referir os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e sinceridade, posteriormente, deixar ver o registo da entrevista.

<p><b>Bloco II</b> Perceção das crianças sobre os jogos existentes na biblioteca da escola</p>	<p>-Conhecer as perceções das crianças sobre os jogos que têm na biblioteca.</p>	<p><b>1.<sup>a</sup></b> Gostas dos jogos que há na biblioteca da tua escola? Qual gostas mais de jogar? Porquê? <b>2.<sup>a</sup></b> Achas que devia haver mais jogos? <b>3.<sup>a</sup></b> Gostas mais de jogar sozinho ou com os teus colegas?</p>	<p>-Tentar perceber, dos jogos a que têm acesso na biblioteca, quais aqueles que suscitam mais interesse por parte das crianças;</p>
<p><b>Bloco III</b> Contacto com o computador/tablet em casa.</p>	<p>-Perceber o contacto que as crianças têm com o computador/tablet em casa.</p>	<p><b>4.<sup>a</sup></b> Tens algum computador em casa? Se sim, já o utilizaste? <b>5.<sup>a</sup></b> O que costumás fazer quando o usas?</p>	<p>-Perceber o contacto com o computador/tablet, e o tipo de atividades realizadas no mesmo;</p>
<p><b>Bloco IV</b> Contacto com os computadores da biblioteca.</p>	<p>-Perceber o contacto que as crianças têm com os computadores da biblioteca.</p>	<p><b>6.<sup>a</sup></b> Alguma vez utilizaste os computadores da biblioteca? <b>7.<sup>a</sup></b> O que costumás fazer quando os utilizas?</p>	<p>-Verificar o contacto com os computadores da escola e que tipo de atividades realizadas nos mesmos;</p>
<p><b>Bloco V</b> Suporte de jogo utilizado.</p>	<p>-Perceber se a utilização de jogos para a exploração de conteúdos influencia a motivação das crianças; -Verificar a preferência no suporte de jogo (analógico/digital).</p>	<p><b>8.<sup>a</sup></b> O que achaste das aulas em que nós exploramos alguns conteúdos através de jogos? <b>9.<sup>a</sup></b> Qual o tipo de jogo que mais gostaste de explorar? (digital ou analógico)?</p>	<p>-Perceber as preferências no que diz respeito ao suporte de jogo utilizado (analógico/digital).</p>

**Anexo X-** Transcrição das entrevistas realizadas em contexto de 1.º CEB

### **ENTREVISTA 1**

**Entrevistado 1 (CP1):** Criança do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Data da entrevista:** junho de 2018

**Entrevistador:** Estagiária Sandra

Esta entrevista está contextualizada no âmbito do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, cujo tema é “A influência do jogo no processo de ensino-aprendizagem.”

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente para utilização no âmbito da PES, comprometendo-me, portanto, a respeitar o anonimato, a confidencialidade e privacidade dos entrevistados.

**Entrevistador:** Costumas ir à biblioteca aqui da escola?

**Entrevistado 1:** Sim.

**Entrevistador:** E já jogaste os jogos que lá existem?

**Entrevistado 1:** Sim.

**Entrevistador:** E qual é que gostas mais de jogar lá na biblioteca?

**Entrevistado 1:** O jogo das damas.

**Entrevistador:** E qual é que gostas menos de jogar?

**Entrevistado 1:** Não tenho um que goste menos de jogar.

**Entrevistador:** Achas que devia haver mais jogos o os que já lá estão chegam?

**Entrevistado 1:** Chegam, os que já lá estão já chegam.

**Entrevistador:** Tem lá algum jogo sobre os conteúdos que vocês vão trabalhando nas aulas?

**Entrevistado 1:** Tem.

**Entrevistador:** E já jogaste?

**Entrevistado 1:** Sim.

**Entrevistador:** E gostaste de jogar esse jogo?

**Entrevistado 1:** Sim.

**Entrevistador:** Porquê?

**Entrevistado 1:** Porque se aprende.

**Entrevistador:** É uma forma mais divertida de aprender?

**Entrevistado 1:** Sim.

**Entrevistador:** Gostas mais de jogar sozinho ou com os teus colegas?

**Entrevistado 1:** Com os colegas.

**Entrevistador:** E em casa, tem algum computador ou *tablet*?

**Entrevistado 1:** Sim.

**Entrevistador:** E utilizas? O que costumavas fazer nele?

**Entrevistado 1:** Ver vídeos.

**Entrevistador:** E não costumavas jogar

**Entrevistado 1:** Sim, antes jogava mais mas agora não jogo tanto... mas jogo.

**Entrevistador:** Mas jogavas algum jogo parecido com os que eu trouxe para a aula, com questões sobre as aulas?

**Entrevistado 1:** Não, esses não.

**Entrevistador:** E então que tipo de jogos é que costumavas jogar?

**Entrevistado 1:** Os de brincar. E às vezes quanto tinha testes e não podia tirar fotocópias eu fazia lá jogos.

**Entrevistador:** Ok. E aqui na biblioteca, costumavas utilizar os computadores?

**Entrevistado 1:** Sim.

**Entrevistador:** E o que costumavas fazer neles?

**Entrevistado 1:** Ver vídeos.

**Entrevistador:** Também não jogas nestes, então?

**Entrevistado 1:** Não, aqui também não.

**Entrevistador:** Lembreste que eu trouxe alguns jogos aqui para as aulas?

**Entrevistado 1:** Sim.

**Entrevistador:** E o que achaste dessas aulas em que utilizamos o jogo para desenvolver alguns conteúdos?

**Entrevistado 1:** Eu gostei muito dessas aulas! Aprendemos melhor do que fazer sempre fichas.

**Entrevistador:** De todos os jogos que jogaram durante as aulas, tiveste alguma preferência em relação aos realizados nos tabuleiros e aqueles que puderam utilizar o computador?

**Entrevistado 1:** Gostei dos dois, mas prefiro mais os de tabuleiro.

**Entrevistador:** E porquê?

**Entrevistado 1:** Porque podíamos mexer nas peças, falar com os colegas e assim.

**Entrevistador:** Pronto Afonso, obrigada.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Criança	Frequência
Biblioteca escolar	Jogos existentes	Preferência	<p>...</p> <p>O jogo das <u>Damas</u> é o que mais gosto.</p> <p>...</p> <p>Os jogos que mais gosto de jogar quando estou na biblioteca são as <u>Damas</u> e “<u>Quem é Quem?</u>”.</p> <p>...</p> <p>“<u>Quem é Quem?</u>” é o jogo que mais prefiro.</p> <p>...</p> <p>“<u>Dominó</u>” é o jogo que eu mais gosto.</p> <p>...</p> <p>Os “<u>puzzles</u>” são os que gosto mais de jogar, porque desafia o cérebro.</p> <p>...</p> <p>O jogo da <u>memória</u> é o que eu mais gosto, porque tinha coisas que nos podia ajudar nas dificuldades das aulas.</p>	<p>(4) C1</p> <p>(1) C4</p> <p>(2) C6</p> <p>(1) C7</p> <p>(2) C9</p> <p>(1) C11</p> <p>(1) C12</p> <p>(1) C14</p>	13

		<p>...</p> <p>Os que eu mais gosto são o <u>Xadrez e “Quem é Quem?”</u>.</p> <p>...</p> <p>Os que mais gosto de jogar são <u>“Quem é Quem?” e Dominó</u>.</p> <p>...</p> <p>É um <u>jogo sobre os conteúdos das aulas</u>, que tem questões. É de matemática e estudo do meio e depois temos que dizer a resposta.</p> <p>...</p> <p>O que eu mais gosto de jogar é o jogo de <u>luta</u>.</p>	(3) C16	
		<p>...</p> <p>Os que mais gosto de jogar são <u>“Quem é Quem?” e Dominó</u>.</p> <p>...</p> <p>É um <u>jogo sobre os conteúdos das aulas</u>, que tem questões. É de matemática e estudo do meio e depois temos que dizer a resposta.</p> <p>...</p> <p>O que eu mais gosto de jogar é o jogo de <u>luta</u>.</p>	(1) C17	
	Quantidade de jogos existentes	<p>...</p> <p>Chegam, os que já lá estão já <u>chegam</u>.</p> <p>...</p> <p>Sim [devia haver mais]. Esses com <u>questões de estudo do meio, de matemática, de português, de inglês</u>. Porque assim <u>podíamos estudar</u> mais as coisas. Assim, <u>em vez de estudar assim pelos livros, fazíamos jogos</u>.</p>	(13) C1	17
			(4) C5	

		Dinâmica	<p>Com os colegas, porque é <u>mais divertido</u> e às vezes <u>ajudam-nos</u>. E é divertido <u>estar com outras pessoas</u> e não sozinho.</p>	C8 (17)	17
<b>Suporte digital</b>	Contacto com computador/tablet	Meio familiar	<p>...</p> <p>Sim, <u>costumo utilizar computador/tablet</u>.</p> <p>...</p> <p>Não, não <u>costumo usar</u>.</p>	(16) C1  (1) C8	17
		Tipo de atividades	<p>...</p> <p><u>Ver vídeos e jogar</u>.</p> <p>...</p> <p><u>Jogar</u></p> <p>...</p> <p><u>Jogava</u> também e ia <u>procurar algumas fichas sobre a matéria</u>.</p> <p>...</p> <p>Costumo <u>jogar</u> e usar a <u>calculadora</u> quando tenho contas que não percebo.</p> <p>...</p> <p>Não <u>costumo utilizar</u>.</p>	(8) C1  (5) C5  (1) C8  (1) C10  (2) C16	17

		Meio escolar	<p>...</p> <p><u>Não</u>, porque gosto mais de <u>brincar no exterior</u>.</p> <p>...</p> <p><u>Sim</u>, costumo utilizar para <u>fazer trabalhos</u> e para <u>jogar</u>.</p>	<p>(2) C2</p> <p>(15)</p> <p>C11</p>	17
		Atividades realizadas	<p>...</p> <p>Ver vídeos no <i>Youtube</i>.</p> <p>...</p> <p>Trabalhos.</p> <p>...</p> <p>Ouvir música no <i>Youtube</i>.</p> <p>...</p> <p>Jogar jogos.</p> <p>...</p> <p>Jogar jogos e ver vídeos.</p>	<p>(3) C1</p> <p>(1) C4</p> <p>(2) C6</p> <p>(4) C9</p> <p>(5) C12</p>	15

Aulas lúdico- didáticas	Jogo digital e jogo analógico	Perceção das crianças	<p>...</p> <p>Quando levaste jogos aprendemos <u>enquanto estávamos a brincar.</u></p> <p>...</p> <p><u>eram fixes</u> porque <u>nos divertíamos e ao mesmo tempo aprendíamos coisas.</u></p> <p>...</p> <p>Eram <u>divertidas e desafiavam o cérebro.</u></p> <p>...</p> <p>são <u>interessantes.</u></p> <p>...</p> <p>É uma boa forma de <u>entreter as crianças diferente do que estar sempre a falar do mesmo assunto.</u></p>	(6) C1  (6) C2  (1) C5  (3) C7  (1) C8	17
		Preferência	<p>...</p> <p>Prefiro os <u>jogos de tabuleiro</u> porque <u>somos nós que mexemos nas peças e nos dados.</u> E também porque se <u>convive mais do que no computador.</u></p> <p>...</p> <p>Gosto mais do <u>jogo digital, nos computadores,</u> porque assim <u>aprendemos melhor as coisas e</u></p>	(6) C1  (4) C5	17

			<p><u>não precisamos de lançar o dado</u> <u>é só clicar.</u></p> <p>...</p> <p>São <u>os dois bons</u>, não tenho um preferido, porque acho que se <u>aprende nos dois.</u></p>	(7) C10	
--	--	--	--	---------	--

**Anexo XII-** Requerimento para visita de estudo

**Exmo. Senhor**

**Diretor da Escola Superior Agrária de Bragança**

Sou aluna da Escola Superior de Educação de Bragança e frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB. Estou, atualmente, a estagiar no Agrupamento de Escolas de Santa Maria com uma turma de 4º ano.

Assim, venho por este meio pedir-lhe se será possível levar a minha turma a uma visita de estudo à Escola Superior Agrária para poderem conhecer as suas estufas e viveiros. A turma é constituída por 19 alunos com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos.

A visita seria programada para o dia 2 de maio (quarta-feira). Também já falei com o senhor Amilcar Pimentel, pelo que ele está disponível nesse dia para poder guiar a visita.

Com os melhores cumprimentos,

a estagiária Sandra Castro.