



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

Bárbara Daniela Machado Gonçalves

*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

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Junho
2016

Dedicatória
Aos meus pais,
Aos meus irmãos.

Agradecimentos

Ao longo destes anos passamos por várias etapas na nossa vida, umas boas outras menos boas, no entanto, foi possível superar todas as dificuldades que iam surgindo pelo caminho permitindo um maior enriquecimento profissional e pessoal. Este trabalho é mais uma etapa neste percurso e apesar das dificuldades que foram surgindo sempre foi possível superá-los, recorrendo a várias pessoas e à instituição. Aproveitamos o momento para agradecer:

À Escola Superior de Educação de Bragança pelo maravilhoso acolhimento e pelos momentos de aprendizagem proporcionados.

Ao meu Orientador e Supervisor Professor Doutor Luís Castanheira pela sua partilha de saberes pedagógicos científicos, pela disponibilidade e dedicação que sempre demonstrou e pelas suas palavras de incentivo.

À Professora Doutora Elza Mesquita pela sua partilha de saberes pedagógicos e científicos, pela sua compreensão e disponibilidade.

A todos os docentes que nos foram acompanhando e transmitindo saberes ao longo da Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo um maior enriquecimento profissional e pessoal.

À Educadora Anabela e à Professora Adelaide pela sua disponibilidade, assim como, partilha de saberes.

Aos meus pais que sempre tiveram paciência e me ajudaram a superar os obstáculos. Sem eles nada disto seria possível.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinha pela paciência e palavras de apoio nos momentos mais difíceis.

Ao João pelo apoio ao longo desta etapa, assim como, as palavras de incentivo e paciência.

À minha amiga e companheira de quarto, Marta, pela sua amizade e apoio em todos os momentos.

Às minhas amigas Ana Lima, Andreia Rodrigues, Dora Briote e Ana Sousa pela sua amizade, pelos momentos que passamos juntas, pelo apoio que sempre prestaram ao longo desta etapa.

Por fim um obrigado a todos os outros que não se encontram mencionados, mas que de certa forma, estiveram presentes neste percurso e ajudaram a torná-lo mais fácil.

Um muito obrigado (a) a todos (as)!

Resumo

Este relatório de estágio foi realizado na Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A PES em contexto de Educação Pré-Escolar foi desenvolvida com um grupo de 12 crianças com 3 e 4 anos de idade, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada com um grupo de 19 crianças com 8 e 9 anos de idade, numa escola da rede pública. No decorrer da prática tivemos sempre presente os interesses e necessidades das crianças, a interdisciplinaridade entre as áreas do saber, assim como, a importância da formação social e pessoal das crianças, de forma, a torná-las autónomas e participativas e a integrá-las na sociedade. Durante o processo ensino-aprendizagem tivemos o cuidado de desenvolver atividades enriquecedoras e que motivassem as crianças para a aprendizagem. No sentido de melhorar a ação educativa, procurámos ao longo da prática educativa debruçar-nos sobre a utilização do jogo/lúdico como instrumento de aprendizagem, uma vez que, permitem o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Desta forma, promovemos atividades lúdicas, através do jogo, pois ele faz parte integrante da vida das crianças. As atividades desenvolvidas foram planificadas de forma a darmos resposta às questões-problema: *Os professores reconhecem a importância dos jogos nas aprendizagens das crianças? Qual a importância do jogo/lúdico no processo ensino-aprendizagem? Os jogos/lúdico influenciam o processo de ensino-aprendizagem?* Para esta problemática estabelecemos os seguintes objetivos: (i) *perceber se os professores aplicam os jogos/lúdico no processo de ensino aprendizagem;* (ii) *averiguar o envolvimento das crianças em atividades lúdicas;* (iii) *verificar se os jogos ajudam no processo ensino-aprendizagem;* (iv) *reconhecer a importância do jogo para as crianças.* Para que fosse possível recolhermos dados sobre a presente investigação foi necessário utilizar uma metodologia de investigação, assim como, um conjunto de técnicas e instrumentos. Como tal recorreremos a uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que, utilizámos notas de campo e registos fotográficos para a recolha de dados. Os resultados do trabalho foram positivos com as crianças, educadoras e professores a valorizarem o jogo lúdico e permitiu às crianças desenvolverem a cooperação e interação entre elas e estimulou e favoreceu as suas aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, o jogo, o lúdico, o processo ensino-aprendizagem.

Abstract

This internship report is about the work developed in the Curricular Unit of Supervised Practice Teaching that is part of the studies of the Education Master in Kindergarten and Primary School at *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança*. The Supervised Teaching Practice in Kindergarten context was with a group of 12 children of the age of 3 and 4 and took place in a Welfare Institution. At Primary school this was developed with a group of 19 children with 8/9 years-old in a public school. During the practice we had always in mind the children's interests and needs, the interdisciplinary between the main subjects and also the importance of children's social and personal development in order not only to make them independent and participative but also to integrate them in society. During the teaching/learning process we did everything to develop enriched activities that motivate children to learn. In order to improve our educational action we tried to focus on the use of the game/ludic as a tool of learning, as it allows the children's social and personal development. So, we promoted ludic activities through the game, because it is inherent to children's life. Those developed activities were planned in order to give an answer to the following questions/ problems: *Do Teachers recognize the importance of games in the children's learning process? What is the importance of the game/ludic in the teaching/learning process? Do games/ludic influence the teaching/ learning process?* We establish the following goals: (i) *To know if teachers apply the game/ludic in the teaching/learning process;* (ii) *To see children's participation in ludic activities;* (iii) *To see if games help in the teaching/learning process;* (iv) *To recognize the importance of the game to children.* In order to get data to this investigation we had to use an investigation methodology, and also some different technics and tools. So we used a qualitative investigation methodology, because we used notes taken during the practice and also photographic registers to get data. The results of the work were great with children, educators and teachers because they valued ludic game and it made children to develop cooperation and interaction between them and it stimulated and had good results in their learnings.

Key words: Kindergarten Education; Primary School; Game; Ludic; Teaching/learning process

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de figuras	xiii
Índice de quadros	xiii
Lista de siglas.....	xv
Introdução	1
1. Contextualização da prática de ensino supervisionada.....	5
1.1. Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar	5
1.1.1. Caracterização da instituição.....	5
1.1.2. Caracterização do grupo de crianças	6
1.1.3. Organização do espaço	8
1.1.4. Organização do tempo.....	11
1.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
1.2.1. Caracterização da instituição.....	12
1.2.2. Caracterização do grupo de crianças	13
1.2.3. Organização do espaço	15
1.2.4. Organização do tempo.....	17
2. Fundamentação teórica	21
2.1. Opções educativas que sustentam a ação desenvolvida.....	21
2.1.1. Opções Educativas em contexto de Educação Pré-Escolar.....	21
2.1.2. Opções Educativas em contexto do 1º CEB.....	23
2.2. Modelos curriculares.....	24
2.2.1. Modelo Curricular High-Scope.....	24
2.2.2. Modelo Pedagógico Reggio Emilia.....	28
2.2.3. Modelo Curricular da Escola Moderna (MEM).....	30
2.3. O Jogo	33
2.3.1. Conceito do jogo/lúdico	33
2.3.2. O jogo no desenvolvimento da criança	34
2.3.3. Teorias sobre o jogo	36
2.3.3.1. Teoria de Piaget	36

2.3.3.2.	Teoria de Vygotsky	37
2.3.3.3.	Comparação da teoria de Piaget e Vygotsky	39
2.3.4.	O jogo como estratégia de Ensino-Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	39
2.3.5.	O papel do educador/professor como mediadores do jogo	40
2.3.6.	Vantagens e desvantagens dos jogos educativos/atividades lúdicas	42
3.	Opções Metodológicas	43
3.1.	Questão-problemas e objetivos de estudo.....	43
3.2.	Tipo de investigação utilizada	43
3.3.	Técnicas e instrumentos utilizados	44
3.3.1.	Notas de campo	45
3.3.2.	Registo fotográfico.....	45
4.	Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem	47
4.1.	Experiências de aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	47
4.1.1.	Experiência de aprendizagem: A primavera	47
4.1.2.	Experiência de aprendizagem: As sequências.....	53
4.1.3.	Experiência de aprendizagem: Que alimento sou eu?.....	58
4.2.	Experiências de aprendizagem no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	61
4.2.1.	Experiência de aprendizagem: Como respiramos?	61
4.2.2.	Experiência de aprendizagem: Aprender com os jogos	66
4.2.3.	Experiência de aprendizagem: Jogos de leitura e escrita criativa	69
	Considerações finais	71
	Referências Bibliográficas.....	75

Índice de figuras

Figura 1- Planta da sala quando iniciamos a PES (2 perspectivas).....	9
Figura 2- Planta da sala no final da PES (2 perspectivas).....	9
Figura 3- Planta da sala do 1.º CEB - Mo4	16
Figura 4- Roda da aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2013)	25
Figura 5- Esquema da organização Geral do MEM.....	32
Figura 6- Colocação da terra nos "vasos"	52
Figura 7- Crianças a regarem as sementeiras	52
Figura 8- Moldagem da Massa de Sal.....	53
Figura 9- Técnica da estampagem.....	53
Figura 10- Manipulação dos Blocos lógicos	55
Figura 11- Crianças a formarem padrões	56
Figura 12- Jogo das sequências.....	57
Figura 13- Crianças a formarem sequências	57
Figura 14- Jogo "Que alimento sou eu?".....	59
Figura 15- Crianças a provarem os alimentos	59
Figura 16- Reconhecimento de letras.....	60
Figura 17- Formação da palavra.....	60
Figura 18- Desenho das suas frutas preferidas	61
Figura 19- Frutos que gostavam na sua salada.....	61
Figura 20- Atividade sobre a inspiração-expiração.....	63
Figura 21- Manipulação dos pulmões de um porco	64
Figura 22- Expiração para o pulmão	65
Figura 23- Jogo sobre os algoritmos	68
Figura 24- Construção do abecedário humano.....	70

Índice de quadros

Quadro 1- Rotina diária da EPE	12
Quadro 2- Horário do grupo do 1.º CEB - (Mo4)	18

Lista de siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

EIE - Educadora de Infância Estagiária

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular da 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 objetivo deste relatório é dar a conhecer o trabalho realizado ao longo dos contextos, assim como, refletir sobre o mesmo.

A PES foi realizada durante o ano letivo 2014/2015 em duas instituições distintas, ambas situadas na zona urbana de Bragança. O estágio em contexto de Educação Pré-Escolar decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social com um grupo de 12 crianças, com 3 e 4 anos de idade. A prática desenvolvida neste contexto, foi realizada entre os dias 17 de março e 4 de junho de 2014, às segundas e terças durante todo o dia (cinco horas) e às quartas no período da manhã (três horas) perfazendo um total de cento e cinquenta e sete horas na totalidade. É ainda de realçar que foram realizadas duas semanas de estágio em creche, de 25 de fevereiro a 12 de março de 2014 com um total de vinte e quatro horas. O estágio em contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico decorreu numa instituição pertencente a um agrupamento de escolas que pertencia à rede pública com um grupo de 19 crianças, com 8 e 9 anos de idade. A prática desenvolvida neste contexto, foi realizada de 27 de outubro de 2014 a 28 de janeiro de 2015, às segundas, terças e quartas (quinze horas semanais), perfazendo um total de cento e oitenta horas de estágio. A primeira intervenção foi realizada em conjunto com a minha colega de estágio, as restantes intervenções foram realizadas à vez, uma semana cada uma de nós. No decorrer da PES tivemos sempre presente os interesses e necessidades das crianças, desta forma, a formação pessoal e social esteve presente ao longo da prática, na qual foi valorizada a participação e ideias da criança, respeitando-as.

A escola tem um papel crucial na vida das crianças, pois tal como refere Serra (2004) os educadores/professores “ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes” (p. 14). O bem-estar das crianças é importante na aprendizagem destas, pois devemos ter sempre em conta as suas necessidades. Desta forma, concordamos com Le Boterf (1997) citado por Mesquita (2011) quando refere “o profissional não é aquele que aplica o mesmo comportamento em todas as circunstâncias. Ele tem que saber alterar estratégias em

função das situações que vai encontrar, ou seja, deve improvisar” (p. 28). Podemos concluir que é necessário adaptar as circunstâncias conforme as necessidades que as crianças apresentem em cada momento. Tal como refere Mesquita (2015), “o profissional de ensino terá de possuir a capacidade de se adaptar à complexidade de cada situação e procurar, sistematicamente, novas soluções” (p. 38).

Durante a prática tivemos atenção às atividades desenvolvidas permitindo que estas fossem enriquecedoras e que motivassem as crianças no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, e considerando a importância que o jogo/lúdico pode assumir na aprendizagem das crianças, debruçamo-nos sobre a utilização do jogo/lúdico como estratégia de aprendizagem, uma vez que, este permite às crianças desenvolverem a cooperação e interação entre elas e, para além disso, estimula e favorece as suas aprendizagens. Deste modo, concordamos com Tezani (2006), quando refere que o jogo “estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual (...) estimula o indivíduo a observar e a conhecer as pessoas e as coisas do ambiente que vive” (p. 1).

Os jogos são atividades lúdicas que permitem o desenvolvimento das crianças em várias dimensões: social, mental e emocional. Tal como refere Rodrigues (2001), “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem” (p. 86). Esta temática surge devido à necessidade que sentimos em proporcionar atividades mais lúdicas, de forma a cativar o interesse e participação das crianças. Para a investigação da temática, as atividades aplicadas foram planificadas de forma a darmos resposta às questões-problema: *Os professores reconhecem a importância dos jogos nas aprendizagens das crianças? Qual a importância do jogo/lúdico no processo ensino-aprendizagem? Os jogos/lúdico influenciam o processo de ensino-aprendizagem?* Para darmos resposta a estas questões tivemos em conta alguns objetivos: (i) *perceber se os professores aplicam os jogos/lúdico no processo de ensino aprendizagem;* (ii) *averiguar o envolvimento das crianças em atividades lúdicas;* (iii) *verificar se os jogos ajudam no processo ensino-aprendizagem;* (iv) *reconhecer a importância do jogo para as crianças.*

Desta forma, foi necessário proporcionar diversas atividades de forma a dar resposta às questões-problema, mas tendo sempre presente a articulação entre as diferentes áreas do saber.

Relativamente à organização do presente relatório estruturamo-lo em quatro partes: Parte I – Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada; Parte II – Enquadramento teórico; Parte III – Opções metodológicas; Parte IV – Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem, além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

Na parte I apresentamos a contextualização dos dois contextos da PES, deste modo, abordámos a caracterização da instituição, do grupo de crianças, da organização da sala de aula e da organização do tempo-rotina diária nos respetivos contextos.

Na parte II é referenciado os documentos que orientaram a prática em ambos os contextos, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além destes documentos, abordamos os três modelos pedagógicos, High-Scope, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna, relativamente ao processo ensino-aprendizagem. Ainda nesta parte são referenciados aspetos sobre o jogo/lúdico, a utilização dos jogos em contextos escolares que são sustentados por diversos autores, e a perspetiva de Vygotsky, Piaget e Bruner.

Na parte III fazemos a exploração das opções metodológicas presentes no relatório. Desta forma, partimos das questões-problema e dos objetivos que tivemos em conta ao longo da investigação. Para além disto, apresentamos o tipo de metodologia utilizada no trabalho, sendo ela uma metodologia de investigação qualitativa, visto que, as técnicas e instrumentos de dados que utilizamos para a recolha de informações foram as notas de campo e o registo fotográfico.

Na parte IV descrevemos, analisamos e interpretamos as experiências de aprendizagem que fomos desenvolvendo ao longo do percurso na PES, em ambos os contextos. Assim sendo, apresentamos seis experiências de aprendizagem, três em contexto EPE e três em contexto de 1.º CEB.

No final do relatório fazemos referência às considerações finais, onde apresentamos respostas às questões-problema, assim como, todos os aspetos que consideramos importantes ao longo do percurso na PES.

1. Contextualização da prática de ensino supervisionada

A prática de ensino supervisionada realizou-se em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Iniciamos esta caracterização pelo contexto de EPE, sendo apresentado: a caracterização da instituição, do grupo de crianças e a organização do espaço e do tempo. Seguidamente, apresentamos a caracterização do 1.º CEB seguindo a mesma sequência dos subtópicos referidos anteriormente. Estas informações foram recolhidas através da observação direta realizada ao longo do estágio, assim como, através de informações fornecidas pelas docentes cooperantes.

1.1. Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar

1.1.1. Caracterização da instituição

A prática de ensino supervisionada no âmbito da Educação Pré-Escolar foi desenvolvida na cidade de Bragança, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) pertencente à Santa Casa da Misericórdia. Trata-se de uma instituição que funcionava com as valências de Creche e Jardim-de-infância, e era subsidiada pelo Centro Regional de Segurança Social e pelas mensalidades dos utentes. O valor das mensalidades variava consoante os recursos económicos do agregado familiar. O horário de funcionamento da instituição contemplava duas componentes, a componente letiva das 9:00h às 12:00h e das 14:00h às 16:00h, com um total de cinco horas diárias, e a componente não letiva das 7:45h às 9:00h e das 16:00h às 19:30h. Este horário era organizado de forma a dar resposta às necessidades dos horários de trabalho dos pais. Relativamente à equipa técnica da instituição, esta tinha ao seu serviço cinco Educadoras de Infância, onze auxiliares de ação educativa, uma auxiliar de limpeza. No que diz respeito às atividades extracurriculares havia um professor de Informática, de Inglês e de Educação Física. Havia também uma Educadora de Infância do Ensino Especial que prestava apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A instituição era constituída por um edifício de três andares. No rés-do-chão encontravam-se três arrecadações, sendo dois espaços usados para a arrumação de materiais e outro para a lavandaria, duas escadas de acesso ao piso superior, um espaço de higiene, cacifos e uma sala com televisão e computadores.

No primeiro andar, encontravam-se três salas de atividades (sala do berçário, sala das crianças de 1 ano de idade, e sala dos 2 anos de idade), o hall de entrada com painéis onde se afixavam as informações para os pais e/ou encarregados de educação e numa mesa havia informação sobre a instituição (regulamento interno, projeto de creche, de instituição, entre outros), espaços de higiene para crianças e para adultos, vestiário, gabinete da diretora pedagógica, escadas de acesso ao segundo andar, refeitório e cozinha.

No segundo andar funcionavam três salas de atividades (sala das crianças dos 3 anos de idade, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos), espaços de higiene para as crianças e uma sala polivalente que estava equipada com televisão, rádio e materiais para atividades de expressão motora. A sala polivalente era utilizada para acolher as crianças de manhã, para atividades de expressão motora, bem como para outras atividades da comunidade escolar. Todo este espaço possuía um sistema de aquecimento central que proporcionava uma temperatura agradável, e os corredores possuíam painéis onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças. Neste espaço havia cabides identificados com os nomes das crianças permitindo, assim, que as crianças se adaptassem à escrita, e que com o tempo, facilmente soubessem onde colocar os seus pertences.

Relativamente ao espaço exterior, este tinha um parque lúdico, com um escorrega e cordas, uma estrutura rotativa, uma estrutura lúdica em forma de casa e duas molas (cavalinhos em madeira). Todo este espaço era delimitado por um gradeamento para garantir a segurança das crianças. Neste espaço as crianças podiam socializar e explorá-lo de forma livre.

1.1.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com a qual se desenvolveu a prática pedagógica era constituído por doze crianças com idades de três e quatro anos de idade, sendo quatro do género feminino e oito do género masculino. Crianças estas nascidas em 2010, onze das quais haviam frequentado a creche desta mesma instituição e uma a creche de outra instituição da cidade. No que se refere ao núcleo familiar, todas as crianças se integravam num agregado familiar de tipo nuclear, residindo com o pai, mãe e irmãos. É importante frisar a participação ativa das famílias nas atividades propostas pela

instituição. Tal como referem as OCEPE “O processo de colaboração com os pais e a comunidade tem efeitos na educação das crianças” (ME/DEB, 1997, p. 23).

De um modo geral, as crianças da sala dos três anos de idade estabeleciam relações de respeito, amizade e afetividade, tanto com os colegas como com os adultos. Apesar de, por vezes, surgirem alguns conflitos entre elas, rapidamente eram resolvidas com a intervenção de um adulto. Alguns desses conflitos surgiam devido a não quererem partilhar o que lhes pertencia, mas depois de explicado que se devia partilhar acabavam por o fazer de boa vontade. Neste sentido, tentamos proporcionar às crianças situações de partilha e cooperação, criando uma relação de interajuda e partilha baseada no respeito, pois o adulto tem o dever de orientar as crianças perante as suas interações. Segundo DeVries e Zan (1998),

os adultos determinam a natureza do ambiente sócio-moral no qual a criança pequena vive, através das interações diárias. O ambiente sócio-moral da criança é formado, em grande parte, de incontáveis ações e reações do adulto para com a criança, que formam o relacionamento adulto-criança. As relações com outras crianças também contribuem para o ambiente sócio moral, mas o adulto frequentemente estabelece os limites e possibilidades dessas relações (pp. 51-52).

Eram crianças com imensa energia e entusiasmo, participativas, sociáveis que adoravam brincar, aprender coisas novas e também eram relativamente assíduas. Tinham à vontade para comunicar com os adultos, mostrando grande interesse por conversar e questionar acerca de tudo o que as rodeava. Desta forma, compreendemos que as interações entre as crianças, o adulto e com o meio podem propiciar o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afetivo permitindo assim, momentos de conhecimento, experiências, solidariedade e o respeito mútuo.

Relativamente à interação criança-adulto, foi possível verificar o carinho que estas demonstravam pelos adultos da instituição. Desta forma, foram criando laços com a educadora de infância estagiária o que permitiu um clima agradável de respeito, confiança e amizade. Como refere Novo (2009) “a qualidade de interação adulto-criança reside, então, em ser sensível à experiência da criança para, em continuidade e interação, permitir que ela seja o centro da aprendizagem experiencial” (p. 50). Nas relações entre crianças notámos que existia uma relação de amizade e interajuda entre

elas, desta forma, concordamos com as OCEPE quando referem que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 35). Podemos concluir que as crianças que estavam mais desenvolvidas tentavam ajudar aquelas que apresentavam ainda algumas dificuldades.

1.1.3. Organização do espaço

A sala de atividades onde decorreu a PES era a mais pequena da instituição na valência de jardim-de-infância, com cerca de 45m² de área. No entanto, apesar de não ter uma área muito ampla, devido à sua forma, esta estava equipada com materiais diversos, possuía luz natural devido à sua estrutura envidraçada e estava dividida por áreas de forma a criar um ambiente organizado, desejável, acolhedor e harmonioso convidando à brincadeira livre e à realização de atividades orientadas. Esta encontrava-se organizada em sete áreas de trabalho: área da biblioteca; área da escrita; área da casinha das bonecas; área das construções; área dos jogos; área da expressão plástica; área da garagem.

Tal como refere Formosinho (2011), “A sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p. 11). Áreas essas devidamente identificadas e com o número de crianças limite (o número de crianças que podia estar em cada área era identificado através de círculos). Para além desta organização, a sala tinha um bom isolamento relativamente ao som, o que permitia que não se ouvisse o barulho das restantes salas de atividades, assim como um bom sistema de aquecimento, o que permitia boas condições de trabalho nos dias frios.

Relativamente ao mobiliário, a sala era constituída por um armário com material de apoio à educadora, onde estavam os dossiês das crianças; duas estantes, uma onde estavam colocados os jogos e outra estante da biblioteca. Também tinha caixas onde eram colocados diversos materiais de papelaria desde lápis, tesouras, folhas, para que, sempre que necessário, as crianças pudessem utilizar. A sala dispunha também de mesas e cadeiras para cada criança e cortinas, que podiam ser fechadas sempre que necessário para o obscurecimento da sala. Para uma melhor perceção da sala apresentamos, em seguida, duas figuras que contextualizam a sua organização durante a PES.



Figura 1- Planta da sala quando iniciamos a PES (2 perspetivas)



Figura 2- Planta da sala no final da PES (2 perspetivas)

Legenda:

- 1- Área da escrita
- 2- Armário com os dossiês das crianças
- 3- Área dos jogos
- 4- Área da expressão plástica
- 5- Área dos brinquedos/garagem
- 6- Área da casinha
- 7- Área da cozinha
- 8- Área da biblioteca
- 9- Radiadores
- 10- Janelas
- 11- Persianas

Como podemos verificar através das imagens anteriores, a disposição da sala foi modificada. Desta forma concordamos com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “A sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (p. 12). A figura 1 apresenta a planta da sala no início da PES e a figura 2 apresenta a planta no final da PES, com algumas modificações. As modificações realizadas foram ao nível da área da escrita, da área da biblioteca, da área da cozinha e da área dos brinquedos/garagem. Estas alterações foram realizadas de forma a juntar as áreas com características mais parecidas, por exemplo, a área da biblioteca e a área da escrita. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011), “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p. 165).

Dentro da sala encontravam-se alguns quadros de pilotagem, como o quadro de presenças; do mês; do tempo; dos aniversários; das idades; da frequência das áreas e ainda o estendal do abecedário. Para além disso, eram também lá colocados alguns trabalhos (elementos decorativos, entre outros...) realizados pelas crianças. Ao longo da PES o quadro de presenças foi modificado e melhorado. Inicialmente os dias da semana surgiam na horizontal e o nome e fotografia das crianças na vertical. Após alteração colocámos na horizontal os dias do mês e na vertical optámos por tapar a fotografia das crianças para que elas entrassem em contacto com o código escrito. No final de cada mês, as crianças contavam as vezes que estiveram presentes e as que estiveram ausentes.

Durante o acolhimento, cada criança deslocava-se ao quadro de presenças fazendo um X no local indicado e assinalavam o estado de tempo no respetivo mapa bem como referiam o dia da semana e o mês em questão. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, quadro de tempo, quadro dos aniversários, o diário, são antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo (p. 26).

Estas alterações visaram proporcionar um maior desenvolvimento e autonomia às crianças.

1.1.4. Organização do tempo

Toda a rotina diária deve ser passível de ser alterada de acordo com os interesses das crianças. Desta forma, as rotinas devem ser flexíveis permitindo alterações sempre que necessário. Assim, concordamos com Hohmann e Weikart (2011) quando diz “a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (p. 227).

Podemos concluir que nem sempre é possível realizar a rotina, pois temos de respeitar os ritmos das crianças. Tal como refere Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 72). Cabe ao educador, tendo em conta a faixa etária, o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e as necessidades das crianças estabelecer a organização dos tempos. Como as rotinas diárias são baseados nas necessidades das crianças, deve-se relativizar a importância das atividades, daí a importância da sua planificação e esquematização cuidadas.

O tempo do grupo em questão estava organizado da forma como se expressa no quadro seguinte:

Tempo	Atividades
7:45h	Acolhimento no salão.
9:00h	Acolhimento na sala de atividades.
9:30h	Atividades orientadas.
10:30h	Atividades livres.
11:15h	Almoço.

12:00h	Tempo de higiene e preparação de repouso.
12:30h	Tempo de repouso.
14:15h	Tempo de arrumar camas e higiene das crianças.
14:30h	Atividades orientadas.
15:30h	Atividades livres.
16:00h	Lanche.
16:30h	Higiene.
16:45h	Atividades livres
19:30h	Encerramento

Quadro 1- Rotina diária da EPE

O quadro apresentado, apresenta-nos a rotina diária durante a componente letiva (período da manhã – das 9:00h às 12:00h, período da tarde – das 14:30h às 16:30h). Como é possível verificar através do quadro as crianças tinham um período de acolhimento com todas as crianças de 3,4 e 5 anos de idade no salão polivalente, seguindo-se para o acolhimento das suas respetivas salas. Além disso, tinham uma hora para as atividades orientadas, cerca de 45m para as atividades livres, tempo para as refeições e tempo de descanso, e durante estes havia momentos de higiene.

1.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. Caracterização da instituição

A instituição onde se realizou a prática de ensino supervisionada em contexto do 1.º CEB pertencia a um agrupamento de escolas público. Este estabelecimento de ensino iniciou a sua atividade letiva, neste ciclo, no ano letivo 2007/2008. Nesta instituição, estavam presentes três níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos).

Relativamente ao edifício do 1.º ciclo, este era constituído por dois pisos (pisos 0 e 1). No piso 0 encontravam-se dois WC (masculino e feminino), uma sala de intervenção especializada em multideficiência, duas salas de aula (uma sala com 1.º ano e outra com o 2.º ano), uma sala de ATL (atividades de tempos livres), uma sala de apoio, uma sala de professores, uma sala com diversos materiais e uma papelaria/reprografia.

No piso 1 encontravam-se quatro salas de aulas (uma sala de 2.º ano, duas de 3.º ano e uma de 4.º ano), uma sala de pintura, uma sala de apoio aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico e uma sala de arrumos. Para além destes espaços existiam ainda vários outros comuns aos do 2.º e 3.º ciclos, tais como, o gabinete de apoio à criança (enfermaria), gabinete com psicólogo, biblioteca, sala de informática, sala de música, auditório, ginásio, refeitório e bar. O espaço exterior era protegido por gradeamento e a única entrada e saída possível era feita pela portaria.

No exterior havia um recreio e um parque infantil. No entanto, quando as condições meteorológicas não permitiam, as crianças utilizavam o átrio (espaço comum com o do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico) como recreio.

A instituição encontrava-se em funcionamento de segunda a sexta-feira das 8:00h às 19:00h. As atividades letivas tinham uma duração de cinco horas diárias e uma hora de atividades extra curriculares. As áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória eram: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico Motoras, o Apoio ao Estudo e uma disciplina e oferta-complementar, com o total de vinte e cinco horas semanais. As áreas extracurriculares eram o ensino de Inglês, da Música, da Atividade Física e Desportiva e a Educação Moral e Religiosa com o total de cinco horas semanais. O corpo docente era constituído por seis professoras titulares do 1.º CEB, seis professoras de apoio e cinco docentes para as atividades extracurriculares. Uma das professoras titulares exercia também a função de coordenação. Para além dos docentes referidos, ainda existiam professores responsáveis pela componente de apoio a crianças com necessidades educativas especiais e assistentes responsáveis pelas limpezas e vigilância de recreios.

1.2.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo com quem desenvolvemos a prática educativa era do terceiro ano de escolaridade, constituído por dezanove crianças com oito e nove anos de idade, sendo

que uma delas, durante a PES nunca frequentou as aulas por motivos de saúde. Relativamente ao género, a turma era constituída por sete crianças do género feminino e doze crianças do género masculino. Algumas delas vieram transferidas de outros agrupamentos, e tiveram uma boa integração na turma e na escola. De referir que todas frequentaram a Educação Pré-Escolar e duas tinham Necessidades Educativas Especiais. Por isso, estas duas crianças não acompanhavam o programa do 3.º ano de escolaridade e necessitavam de ajuda para a execução das tarefas propostas.

As crianças desta turma residiam na cidade, apesar de terem família ou casa na aldeia e, de uma forma geral, eram acompanhadas pelos pais no percurso casa/escola e escola/casa. Relativamente à estrutura familiar foi possível verificar que a maioria vivia com ambos os progenitores, no entanto, três viviam num agregado familiar monoparental e duas num agregado familiar monoparental e com os avós. No grupo, quatro eram filhos únicos, treze tinham um irmão ou irmã e dois tinham dois irmãos. Relativamente à profissão dos pais foi possível verificar que seis se encontravam desempregados. Em relação às habilitações académicas destes, um detinha um doutoramento, outro um mestrado, seis licenciatura, dezoito o ensino básico e sete o ensino secundário.

As profissões dos pais eram diversas, desde professores, eletricitas, motoristas, domésticas, entre outras. Os pais e encarregados de educação participavam ativamente nas atividades escolares e o contacto diário, o telefone e a caderneta do aluno era o meio utilizado para troca de informações com o professor titular da turma e vice versa. Desta forma, os professores e encarregados de educação/pais mantinham-se a par de todo o processo educativo do seu educando. Como refere Sanches (2012) “os pais, constituem a principal âncora para a estruturação de atitudes, construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades” (p.86).

As crianças eram meigas, trabalhadoras, curiosas e participativas. Para além disso envolviam-se facilmente nas propostas de trabalho ou partilhas, partilhando com o grupo e os adultos as suas vivências. Deste modo, fizemos com que a interação entre criança-adulto ocorresse o mais natural possível, o que acabou por acontecer, com um bom acolhimento por parte do grupo/turma que percebeu que os elementos novos que ali estavam lhes proporcionavam novas experiências/aprendizagens. Assim, a relação com as crianças permitiu criar laços de amizade, respeito, cooperação, solidariedade, entre outros. Como salienta, Alarcão e Tavares (2003) uma “relação experiencial constrói-se através dos sentimentos, das emoções, das perceções e do significado

profundo que a personalidade de um sujeito na interação recíproca dinâmica intersubjetiva em cada um dos momentos” (pp. 63-64).

Ao longo do percurso na PES reparamos que as crianças eram muito prestáveis umas com as outras, estando sempre dispostas a ajudar os colegas. Desta forma, podemos referir que a interação entre crianças é essencial para o desenvolvimento destas quer na partilha de conhecimentos, na descoberta, assim como, para o seu crescimento afetivo. Como refere, Postic (1991) “A motivação que a criança ou o adolescente tem para uma determinada aprendizagem varia em função das informações que ela recolhe em si mesma, junto dos outros” (p. 167). Durante a prática tentámos sempre auxiliar as crianças nas suas dificuldades, incentivar o diálogo e criar momentos de aprendizagem.

A relação existente com a professora cooperante foi muito boa ocorrendo a partilha de ideias, estratégias e a explicação de tudo o que acontecia na sala de aula, o que também permitiu uma boa integração no grupo.

1.2.3. Organização do espaço

A organização do espaço na escola é sem dúvida muito importante quer para o conforto das crianças quer para a sua aprendizagem, uma vez que grande parte dos seus dias são passados na escola, mais propriamente na sala de aula. Segundo Celis (1998) “a maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam, com o objetivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação” (p. 83). Desta forma, podemos visualizar a organização da sala na figura 3.



Figura 3- Planta da sala do 1.º CEB - Mo4

Legenda:

- 1- Quadro branco
- 2- Quadro interativo
- 3- Cesto com livros
- 4- Computador
- 5- Secretária da professora
- 6- Janelas para o exterior
- 7- Radiadores
- 8- Armário das crianças e professoras
- 9- Cabide
- 10- Caixa do lixo
- 11- Porta de acesso à sala de pintura
- 12- Porta de acesso aos corredores
- 13- Janelas para o interior

Ao visualizarmos a planta da sala de aula (figura 3) onde se desenvolveu a PES, podemos constatar que a sala apresentava um espaço amplo, arejado e de forma retangular. Este espaço possuía uma boa iluminação natural, visto que, um dos lados da sala tinha janelas voltadas para o exterior. Essa luminosidade, não tinha incidência direta pois era controlada através de estores manuseáveis, que permitiam controlar o nível de luz consoante as atividades a realizar. Para além disso, a sala era de cor clara permitindo uma boa reflexão da luz. É de salientar que a sala possuía aquecimento central, que proporcionava um ambiente mais acolhedor, propício ao trabalho.

O material/mobiliário presente na sala era diversificado, havia quinze mesas e trinta e uma cadeiras. Das quinze mesas, doze encontravam-se ocupadas pelas crianças.

Quanto às restantes, uma encontrava-se como suporte do computador e secretária da professora, as outras duas funcionavam como mesas de apoio e estavam colocadas no fundo da sala. As doze mesas, ocupadas pelas crianças, estavam dispostas em três filas de quatro mesas cada. Na primeira fila não havia lugares vagos entre as crianças, nas restantes havia um lugar vago entre cada uma delas. Esta disposição era opção da professora titular, cujo objetivo era diminuir a distração entre as crianças e com o companheiro do lado. Como refere Arends (2008) “a gestão da sala de aula não é fim de si mesma; é apenas uma parte do papel de liderança de um professor” (p. 173).

As crianças mais pequenas estavam colocadas na fila na frente, bem como as quatro crianças que tinham problemas de visão e de audição para que estas pudessem visualizar e escutar melhor os conteúdos abordados no quadro. A sala tinha ainda dois armários, onde eram guardados os manuais, cadernos da escola, dossiês, entre outros. Além disso, existiam dois quadros brancos, um quadro interativo, um *data show* e quatro expositores nas paredes onde eram afixados os trabalhos correspondentes a cada área (área da matemática, área do estudo do meio, área de expressão plástica e a área do português).

Desta forma, concordámos com Celis (1998) que refere “devemos contar com uma sala que possua um ambiente grato e estimulante, no qual se integre a vida cotidiana da criança com as suas atividades de aprendizagem” (p. 88). Assim sendo, as salas deverão encontrar-se com as condições essenciais para um bom funcionamento, e para que as crianças se sintam num ambiente mais familiar.

1.2.4. Organização do tempo

A organização do tempo é importante, no entanto como refere Arends (1999) “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” (p. 79).

As rotinas são momentos privilegiados que devem ser flexíveis e individualizados, baseados nas necessidades das crianças, relativizando-se a importância das atividades. Desta forma, as atividades eram realizadas em função do ritmo e das dificuldades das crianças de modo a estimular a aprendizagem. Segundo Zabalza (1998)

a pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo de autonomia e da iniciativa própria das crianças. Mas, ao mesmo tempo, os (as) professores (as) também precisam planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento daquelas competências específicas que constam na proposta curricular (p.50).

O quadro 2 mostra-nos a disposição das áreas curriculares pelos dias da semana e a sua carga horária.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00/9:30h	Estudo do Meio	Português	Português	Português	Matemática
9:30/10:00h					
10:00/10:30h					
10:30/11:00h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00/11:30h	Português	Português	Português	Português	Português
11:30/12:00h					
12:00/12:30h					Apoio
12:30/14:00h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00/14:30h	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões	Estudo do Meio
14:30/15:00h					
15:00/15:30h		Apoio	F.C.	E.I.	Ref.
15:30/16:00h					
16:00/16:30h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30/17:00h	Expressões	E.M.	EMR	A.F.	Expressões
17:00/17:30h					

Quadro 2-Horário do grupo do 1.º CEB - (Mo4)

Ao analisarmos o quadro 2, podemos verificar que as aulas começavam às 9:00h e terminavam às 17:30h, tendo dois intervalos de 30m pelo meio (um no período da manhã e outro no período da tarde), e 1:30h de almoço. A nossa PES foi realizada de segunda a quarta das 9:00h às 16:00h. Durante a nossa PES nem sempre seguimos o horário tal como se encontra no quadro, pois esta organização por vezes dificultava as experiências de aprendizagem. Desta forma, ficou acordado com a professora titular que podíamos tornar o horário flexível, desde que fossem abordadas todas as áreas presentes. O facto de o horário ter tempos definidos para cada área dificultava a execução das experiências de aprendizagem, provocando-nos algumas limitações. Desta forma, concordamos com Mesquita (2011) que refere,

o sistema educativo português mantém vinculado um formato que no seu plano organizacional é considerado como burocrático e serve esse processo através de um currículo uniforme pronto-a-vestir. O tempo escolar também é burocrático e todas as ações burocráticas se tornam insensatas (p. 25).

Desta maneira, podemos concluir que o sistema educativo se vincula ao plano organizacional não sendo fácil inovar as experiências de aprendizagem. No entanto, apesar das limitações, é de frisar que foi possível a execução de todas as experiências de ensino-aprendizagem planificadas.

2. Fundamentação teórica

Ao logo do presente ponto do relatório fazemos referência a três pontos. Desta forma, iniciamos fazendo referência aos documentos oficiais que permitem auxiliar e orientar os educadores/professores ao longo da sua prática, sendo eles, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem, os Programas do 1ºCiclo do Ensino Básico e as Metas Curriculares. Seguidamente abordamos os três modelos curriculares que podem apoiar a prática: High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna. Por fim, apresentamos a temática em estudo ao longo do relatório, *a importância do jogo/lúdico no processo ensino-aprendizagem*. Para isso, sustentamos-nos em alguns pedagogos que façam referência a esta temática.

2.1. Opções educativas que sustentam a ação desenvolvida

2.1.1. Opções Educativas em contexto de Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar (EPE) é a primeira etapa de educação no processo de educação ao longo da vida. (ME/DEB, 1997, p. 17). Assim, é necessário criar pontos de apoio para os educadores permitindo, deste modo, uma melhor formação das crianças. Os documentos que surgem como pontos de apoio, que permitem auxiliar e orientar os educadores são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem.

Segundo Serra (2004) as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “(...) nasceram da necessidade de se encontrar uma referência comum para toda a educação de infância (...)” (p. 68). As OCEPE além de serem uma referência comum são “‘pontos de apoio’ para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua ‘coerência profissional’ permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar” (ME/DEB, 1997, p. 7).

Segundo ME/DEB (1997) as OCEPE “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo e desenvolver com as crianças” (p. 13). Desta forma, podemos concluir que as OCEPE não são um programa, mas sim, um documento orientador que permite apoiar os educadores na ação educativa, promovendo uma melhor qualidade da educação Pré-Escolar. Serra (2004), refere que as OCEPE “trouxeram uma maior aproximação ao 1.º CEB, orientando os educadores na procura de mecanismos que

facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (p.70). Apesar desta aproximação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico eles têm intenções diferentes. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997)

não se pretende que a Educação Pré-Escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (p. 17).

Assim sendo, na EPE, as atividades devem surgir tendo em conta os interesses das crianças. As OCEPE aparecem organizadas da seguinte forma: princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar; Fundamentos e organização das Orientações Curriculares e Orientações gerais para o educador.

Este documento assenta em alguns fundamentos articulados, sendo eles o desenvolvimento da criança como sujeito do processo educativo, a construção articulada do saber e a exigência de resposta a todas as crianças (ME/DEB, 1997, pp. 13-14). Tendo em conta estes fundamentos, o educador deverá ter em consideração os objetivos gerais, a organização do ambiente educativo, a continuidade e intencionalidade educativa e as áreas de conteúdo. As áreas de conteúdo são três, sendo elas a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação que inclui os domínios das Expressões (plástica, dramática, musical e motora), o domínio da matemática e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; a outra grande área é a do Conhecimento do Mundo.

Apoiando-se nas OCEPE, as metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010) referem um conjunto de aprendizagens que as crianças devem ter desenvolvido no final da Educação Pré-Escolar. Segundo o ME (2010) as metas de aprendizagem estão divididas por áreas de conteúdo de forma a beneficiar o desenvolvimento e a construção de saberes das crianças. Assim sendo, as metas encontram-se divididas em áreas do conhecimento do mundo, área das expressões, área de formação pessoal e social, área da linguagem oral e abordagem à escrita, área da matemática e área das tecnologias de informação e comunicação.

Estes documentos referidos (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Metas de Aprendizagem) são essenciais na elaboração das planificações, assim como, no desenvolvimento das experiências de aprendizagem.

2.1.2. Opções Educativas em contexto do 1.º CEB

O 1.ºCEB é a continuação da educação pré-escolar, ou seja, é a segunda etapa da educação. Segundo o *artigo 1.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º65/2015 de 3 de julho)* é estabelecido o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar.

O Departamento da Educação Básica (2004) refere que o ensino básico é

a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p. 11).

Serra (2004) refere que “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem discontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (p. 17).

Segundo o *artigo 8.º do Decreto de Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo*, “No 1.º Ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. É possível, neste mesmo artigo ver o objetivo geral do 1.º ciclo, sendo este “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

O 1.º CEB é orientado pelos programas estabelecidos pelo Ministério da Educação, deste modo, todas as experiências de aprendizagem desenvolvidas neste contexto foram estruturadas tendo sempre em conta os programas e as metas curriculares.

Segundo o ME (2004) as crianças devem concretizar “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23).

As metas curriculares surgem para ajudar a intensificar o trabalho dos professores permitindo uma aprendizagem mais objetiva e progressiva. Como é possível verificar no *Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril* as metas curriculares orientam o ensino e “ são definidos de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir”. Este mesmo despacho refere o significado das metas curriculares, dizendo que “organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear melhores estratégias de ensino”.

2.2. Modelos curriculares

Ao longo deste tópico iremos refletir sobre os três modelos curriculares, High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, que estão na base do processo ensino-aprendizagem.

Tal como refere Bairrão e Vasconcelos (1997) citado por Serra (2004) “modelo curricular em educação de infância é entendido como um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar” (p. 40). E ainda, Formosinho (2013) refere que os modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar. Os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação.

2.2.1. Modelo Curricular High-Scope

O modelo curricular High-Scope foi criado por David P. Weikart. Em 1962 Weikart iniciou o *Perry Preschool Project* que mais tarde denominaram por High/Scope. Este modelo foi criado para dar resposta ao insucesso escolar das crianças do bairro de Ypsilanti, Michigan. David Weikart trabalhou como psicólogo com crianças com necessidades educativas especiais e como refere Oliveira-Formosinho

(2013) “esta experiência profissional motivou-o para desenvolver um programa de educação pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola” (p. 72).

No presente modelo, a criança é o centro do seu processo educativo, pois é a criança que constrói o seu próprio desenvolvimento. Como refere Hohmann e Weikart (2011) “as crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção” (p. 22). Desta forma, o educador deve observar, incentivar, apoiar e guiar a ações realizadas pelas crianças. Concordamos com Hohmann e Weikart (1997) citado por Serra (2004) quando refere

o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção (p.57).

Os princípios básicos deste modelo estão identificados na figura 4. Tal como refere Hohmann e Weikart (2011) estes princípios orientam os profissionais na prática do seu trabalho.



Figura 4- Roda da aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2013)

Através da observação e análise da figura anterior “Roda da aprendizagem” podemos verificar que a aprendizagem pela acção se encontra no centro do círculo, pois esta é a base do processo ensino-aprendizagem. À volta da base visualizamos os princípios básicos: interação adulto-criança; ambiente de aprendizagem; rotina diária e avaliação. Estes princípios devem ser utilizados na prática com as crianças.

A aprendizagem pela acção permite às crianças construir o seu conhecimento à medida que fazem as suas experiências. Desta forma, concordamos com Hohmann e Weikart (2011), quando defendem que a aprendizagem por acção é “a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). Uma vez que, as crianças aprendem através da sua acção, consideramos que a interacção entre o adulto e a criança deverá ser positiva, visto que, os adultos deverão ser “apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27). Desta forma, os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras, ouvi-las permitindo que as crianças se sintam confiantes em manifestar os seus sentimentos e tentem perceber quais os seus interesses e capacidades de forma a dar-lhes apoio e a colocar-lhes desafios. Hohmann e Weikart (2011) referem os pontos que os adultos apoiam na aprendizagem das crianças, sendo eles :

- a organização do ambiente e das rotinas destinadas à aprendizagem através da acção;

- O estabelecimento de um clima de interacção social positivo;

- O encorajamento de acções intencionais da resolução de problemas e da reflexão verbal por parte das crianças;

- A observação e a interpretação das acções de cada criança em termos dos princípios desenvolvimentistas e da sua incorporação nas experiências-chave do currículo High/Scope.

- O planeamento de experiências que sejam alicerçadas nas acções e interesses das crianças (p. 27)

Formosinho (2013), refere que o papel do adulto é “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” e que as crianças renovem “o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou como problema” (p. 89).

O ambiente de aprendizagem é outro dos pontos cruciais no currículo High/Scope. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (p. 7). Desta forma, para que se proporcione um ambiente de aprendizagem activa é necessário que os adultos dividam os espaços em áreas de interesse específicas, por exemplo, área de atividades artísticas (pintar, desenhar, colagens, etc), área da construção, área da escrita e da leitura, área dos jogos, entre outros. Todas as áreas deverão surgir tendo em conta os interesses das crianças.

Formosinho (2013), refere que a organização das salas em áreas são “uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p. 83). As áreas deverão ter uma diversidade de materiais, permitindo o seu próprio conhecimento. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011), “as áreas de interesse contém um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e interações de brincadeira e jogo” (p. 8). As salas não têm um modelo único, ou seja, a organização das salas deve ir de encontro às necessidades das crianças. No entanto, os materiais deverão estar visíveis, acessíveis e etiquetados, permitindo desta forma, que as crianças sempre que terminem as tarefas arrumem os materiais devidamente no seu lugar.

A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High/Scope e, de um modo geral, ao nível dos currículos que se situam numa perspetiva construtivista. Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas (Formosinho, 2013, p.85).

Além do ambiente de aprendizagem a rotina diária também é importante para a aprendizagem ativa das crianças. Para Hohmann e Weikart (2011), a rotina diária “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo, sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia a dia pré-escolar” (p. 8). Desta forma, as crianças não precisam de ficar ansiosas com o que poderão vir a fazer.

Neste modelo, a rotina diária tem presente o processo planear-fazer-rever. Este processo permite “que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Hohmann e Weikart (2011) refere ainda que este processo “constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas” (p. 228). Além deste processo também está presente o tempo em pequeno e grande grupo. O tempo em pequeno grupo é dado para que as crianças experimentem os materiais e que resolvam os problemas que apareçam em propostas do educador. O tempo em grande grupo permite que as crianças juntamente com o educador realizem diversas atividades.

Neste modelo a rotina diária é constante e previsível e as crianças sabem com o que contar. Assim, é possível que as crianças se sintam mais seguras, não ficando preocupadas nem ansiosas com o que têm de fazer. (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87).

Por último, o diagrama apresenta a avaliação, que é também um dos princípios básicos deste modelo. Hohmann e Weikart (2011), referem que avaliar “implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas receber toda a energia e atenção do adulto” (p. 8). É necessário que os professores façam registos, como por exemplo, o registo diário de notas tendo em conta o que se ouve e observa nas crianças. Neste sentido, avaliar “significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 9). Todos estes princípios básicos formam o enquadramento da abordagem educativa high/scope.

2.2.2. Modelo Pedagógico Reggio Emilia

O Modelo Pedagógico Reggio Emilia nasceu quando os cidadãos de uma localidade próxima da cidade Reggio Emilia se juntaram para construir uma escola para as crianças pequenas. Loris Malaguzzi teve conhecimento deste modelo e foi observar

ficando deslumbrado pelo que estava a ver “acabando por se envolver no movimento de cooperação e colaboração que une as pessoas desta comunidade, as quais procuram uma nova educação promotora de uma igualdade de oportunidades para os seus filhos” (Lino, 2013, p. 110). Este modelo é caracterizado pela ligação dos pais, da comunidade e das “cem linguagens” no processo ensino-aprendizagem. Desta forma concordamos com Lino (2013) quando refere

um dos pilares do modelo Reggio Emilia é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças. A aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos. (p.111)

Este modelo pedagógico “desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que nesta perspetiva pedagógica é conceptualizada como um sujeito de direitos competente, aprendiz ativo que continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p. 114).

Os recursos utilizados são também de extrema importância, o espaço, os materiais, a organização para que haja um ambiente agradável e familiar, permitindo assim, que todos se sintam em casa. Malaguzzi (2001) citado por Lino (2013), “A vibração estética impulsiona a melhorar as construções da nossa sensibilidade interpretativa e criativa a descobrir os valores e os efeitos do prazer que suscitam em nós e nos outros: um «atrevimento» para seduzir e serem seduzidos” (p. 117).

Neste modelo, as crianças são as protagonistas nos projetos desenvolvidos, estas são motivadas a explorar o seu ambiente, tomarem decisões e fazerem as suas próprias escolhas permitindo assim, criar uma maior confiança delas próprias. Assim, as crianças são incentivadas “a explorar a compreensão das suas experiências através de diferentes formas de expressão (Lino, 2013, p. 125).

Para Malaguzzi as diferentes formas de expressão definem-se como “as cem linguagens” das crianças, porque existem diversas formas de representar o mesmo tema. Como refere Formam citado por Lino (2013) “ utilizar diferentes formas de linguagem quer seja verbal, gestual ou gráfica, para representar o mesmo” (p. 125).

Neste modelo pedagógico, estão presentes cinco características subjacentes à organização do mesmo. Lino (2013) apresenta-nos as cinco características: o espaço como terceiro educador; o tempo educacional; as interações educativas e a pedagogia de escuta; o currículo contextualizado e o trabalho de projeto; a documentação pedagógica como sustentação da planificação educacional e da avaliação da criança.

Para concluir, neste modelo privilegia-se o ouvir, o falar das crianças, e parte-se dos seus conhecimentos até então adquiridos: os espaços e materiais e o tempo são também organizados de forma a criar um ambiente agradável na sala e suscitar o interesse e o gosto pela aprendizagem.

2.2.3. Modelo Curricular da Escola Moderna (MEM)

O *Movimento da Escola Moderna* (MEM), surge em 1966 e associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna. Este movimento teve como impulsionador Sérgio Niza e como referência a pedagogia de Freinet. À medida que foi evoluindo foi contando com as perspetivas de Vygotsky e Bruner. Niza (2013) sustenta o que foi referido anteriormente quando refere que

uma conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural e redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha de Vigotsky e de Bruner (p. 142).

Niza (2013), refere que “os educadores do MEM deslocaram a ação pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos” (p. 142). Tendo em conta esta citação, podemos concluir que o MEM aplica uma pedagogia cooperativa, pois as crianças e educadores ajustam as atividades a desenvolver tendo em conta os interesses de cada um.

Assim sendo, cada criança torna-se autónoma e o educador acompanha a execução das tarefas de forma a esclarecer dúvidas que possam surgir. Marques (1998), refere que “a sala de aula funciona à maneira da oficina e os alunos são pequenos artesãos da palavra e do desenho e o professor é o mestre que inicia os aprendizes na

difícil arte da escrita, da leitura e do cálculo” (p. 107). Neste modelo, a escola surge como um espaço de iniciação às práticas. Para Niza (2013)

os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (p. 144).

O *Movimento de Escola Moderna* é constituído por três dimensões interdependentes que dão sentido à ação educativa e sete princípios de estruturação da ação educativa (Niza, 2013). Além do que já foi referido, um dos requisitos deste modelo podemos contar com grupos de crianças constituídos por várias idades de forma a “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149). Outros requisitos deste modelo são o “clima de *livre expressão* das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” e a permissão “às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos (...)”. (Niza, 2013, p. 149).

Segue-se na figura 5 um esquema com a organização geral deste modelo curricular.

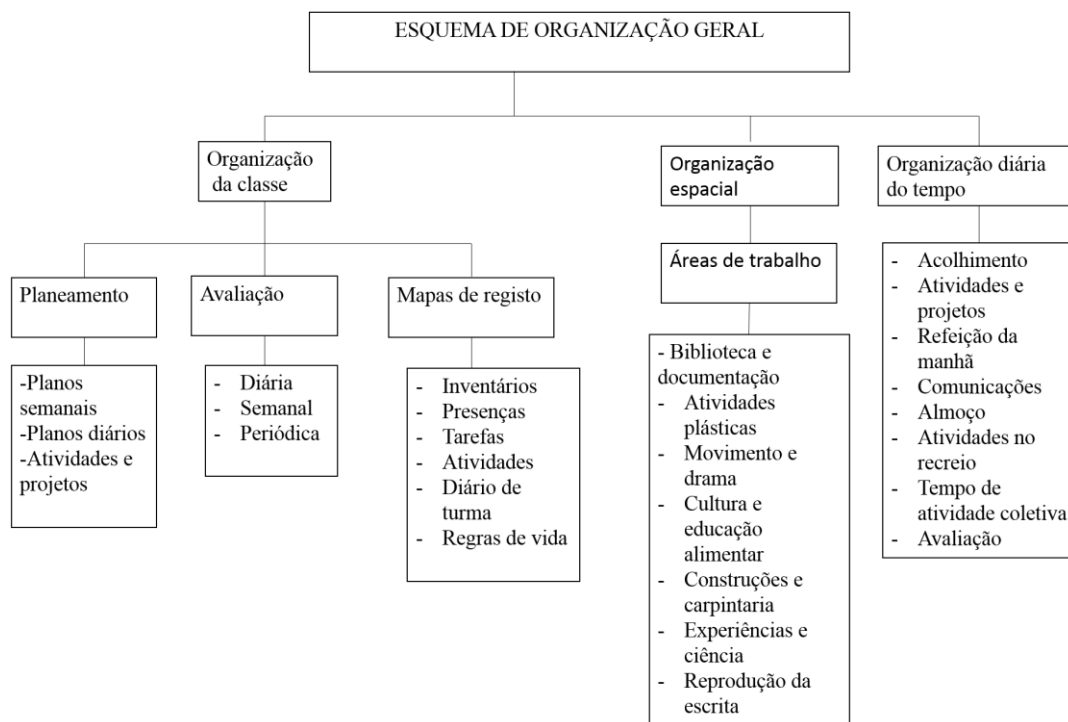


Figura 5- Esquema da organização Geral do MEM

Retirado de Niza (2013)

Como podemos visualizar através da figura 5, o MEM é organizado em três partes: a organização da turma, a organização do espaço e a organização diária. Dentro da organização da turma, estão presentes: as planificações que contemplam os planos de aula semanais e diários e as atividades planejadas; a avaliação realizada em três períodos (diariamente, semanalmente e periodicamente); o mapa de registros que contempla as tarefas, as atividades, as regras da vida, o diário da turma, as presenças. Na organização do espaço, estão presentes as diversas áreas de trabalho onde as crianças podem estar de forma livre. Por fim, temos a organização do tempo, onde está presente a rotina diária

Niza (2013) refere que este modelo “requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação no jardim de infância” (p. 159). Assim, podemos concluir que o presente modelo conta com a participação da família e da comunidade para que possam partilhar conhecimentos com as crianças.

2.3. O Jogo

Este tema surgiu quando iniciamos a PES, pois ao planejarmos as atividades questionávamo-nos sobre os métodos/estratégias que devíamos usar para tornar as crianças motivadas e interessadas e o ensino mais agradável, desta maneira surge o jogo como recurso ao ensino-aprendizagem. Desta forma, surge a necessidade de investigar o que diversos autores referem acerca da utilização e importância do jogo/lúdico no processo de desenvolvimento da criança e do ensino-aprendizagem. Iniciaremos com uma breve apresentação do tema, como o jogo no desenvolvimento da criança, as teorias sobre o jogo: teoria de Piaget e Vygotsky as comparações das teorias, o Jogo como estratégia de ensino-aprendizagem na EPE e 1.º CEB, o papel do educador/professor como mediadores do jogo e as vantagens e desvantagens dos jogos educativos/atividades lúdicas.

2.3.1. Conceito do jogo/lúdico

A utilização do jogo/lúdico permitem o seu desenvolvimento social, físico, intelectual e afetivo. Assim sendo, o jogo tem sido uma das estratégias mais utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Esta estratégia não é nova pois já surgiu há muitos anos, tal como refere Kishimoto (2005) citado por Baranita (2012) “a educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento” (p. 36).

No entanto, tem vindo a ser mais falada e a ser mais relevante na atualidade. Tal como referencia solé (1992) “Portugal tem evoluído em relação ao tema “brinquedos, matérias lúdicos e materiais didáticos”, cada vez mais com maior assistência aos encontros pedagógicos” (p. 9). Para Moreira (2004), “o Jogo e o brincar são atividades humanas praticamente tão antigas como o próprio homem” (p. 58). Silveira e Cunha (2014), “a definição do jogo é uma tarefa complicada, pois, ao ser pronunciada, ela poderá atender a várias nomeações, mas, apesar de receber a mesma designação tem as suas especificidades” (pp. 39-40). Quando se fala em jogo surgem outros termos associados, sendo eles brinquedo e brincadeira. Estes três termos são muitas vezes confundidos, pois podem ser sinónimos de divertimento e aprendizagem, e apesar de estarem relacionados, cada um tem o seu próprio significado. Segundo o dicionário de

Língua Portuguesa: o jogo é “uma atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas e em que os praticantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro”. A sua principal característica são as regras. O brinquedo é o “objeto que serve para as crianças brincarem”. Este objeto é por exemplo, quando as crianças brincam na garagem, os brinquedos são os carros. A brincadeira é o “ato ou efeito de brincar, divertimento”.

Schwartz (2003), citado por Baranita (2012), define estes termos como “brincadeira refere-se, basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar” (p. 37). O jogo cada vez mais tem adotado um papel importante principalmente pelo envolvimento que este tem no desenvolvimento das crianças, pois o jogo não é apenas um divertimento para manter as crianças ocupadas, mas sim, um meio utilizado para as crianças desenvolverem a cooperação e interação com outras crianças, entre outras. Segundo Tezani (2006), o jogo “não é simplesmente um ‘passatempo’ para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar” (p. 1).

Este mesmo autor refere ainda que o jogo “estimula o crescimento e desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual (...) estimula o indivíduo a observar e a conhecer as pessoas e as coisas do ambiente que vive” (p. 1). Para Solé (1992) “ao brincar e ao jogar a criança aprende a conhecer o seu próprio corpo e as suas possibilidades, desenvolve a personalidade e encontra um lugar na comunidade” (pp. 13-14). Este mesmo autor refere ainda que os jogos “contribuem para o desenvolvimento, a ação, a decisão, a interpretação e para a socialização da criança” (p.16). (Educação, Organização Curricular e programas- 1º Ciclo, 2004).

O jogo é, efetivamente, uma forma que permite o desenvolvimento das crianças através das atividades.

2.3.2. O jogo no desenvolvimento da criança

A UNICEF refere através da Convenção sobre os direitos da criança (1990) que o desenvolvimento das crianças deve ser holístico sendo que o educador/professor deve propor atividades que contribuam para esse desenvolvimento.

Desta forma, podemos verificar que o jogo é crucial no desenvolvimento da criança e como tal, fazem parte do seu dia-a-dia. As Nações Unidas reconhecem o valor do jogo na vida das crianças como um direito particular. Podemos comprovar isto pelo Artigo nº 31 no Ponto 1 “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1990, p. 22). Existem vários autores que defendem a importância do jogo no desenvolvimento das crianças. Como é possível verificar através de Ferran, Mariet e Porcher (1979):

é pois indiscutível que o jogo preenche as funções psicossociais, afetivas e intelectuais no dever 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. É por isso que nenhum professor, nenhum pai de aluno, poderá negligenciar, quer queira, quer não, o significado do jogo infantil, os seus valores e as suas características psicológicas principais (p.13).

A realização de jogos são atividades essenciais na vida, estando presentes na vida dos seres humanos desde a infância até à vida adulta. Tal como refere Francia e Martínez (2000) as “crianças, jovens, adultos e anciãos, encontram no jogo um espaço de encontro pessoal, às vezes o mais desejado, porque no jogo pode dar-se uma maior autenticidade” (p. 5). O jogo é uma atividade lúdica onde todas as crianças gostam de participar. Leal (2005) caracteriza o jogo como uma “atividade lúdica em que a criança e/ou adultos participam de uma situação de encorajamento social num tempo e espaço determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras” (p. 112). Segundo Chateau (1975) “a criança entrega-se inteiramente ao jogo, uma vez que o jogo lhe serve para afirmar a sua personalidade inteira” (p. 138). Sabemos que as crianças gostam de brincar/jogar, no entanto isso pode não acontecer. Quando não acontece é porque alguma coisa não está bem. Como sustenta Francia e Martínez (2000) citando Dom Bosco “criança que não joga, ou é má ou está doente” (p. 7).

A principal capacidade do jogo é a motivação. Através dos jogos as crianças ganham uma maior vontade em compreenderem os temas/assuntos abordados nas salas tornando-se mais fácil a consolidação desses mesmos conteúdos. Para além de ter uma

potencialidade de motivação o jogo também apresenta uma capacidade de socialização. O jogo permite que as crianças estabeleçam relações com os outros enquanto jogam. Para Ferran, Mariet e Porcher (1979) “uma criança que joga é uma criança que se socializa” (p. 23). No entanto, as potencialidades do jogo não se remetem só à motivação e socialização. Como refere Moreira (2004):

o jogo tem um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto ao nível da integração pessoal como da interacção social. Por isso os jogos desempenham um papel primordial nos processos de socialização dos mais novos e no desenvolvimento da cognição, de atitudes, emoções e mesmo na manipulação de objetos, sendo fundamentais para a iniciação das crianças no saber cultural do grupo e na sua forma de entender o mundo (p. 63).

Em suma, o jogo é uma das formas que permitem o desenvolvimento pessoal e social das crianças, pois quando as crianças jogam, elas fazem descobertas, utilizam conhecimentos, desenvolvem a afetividade quer com as crianças quer com os adultos.

2.3.3. Teorias sobre o jogo

Como temos vindo a referenciar, os jogos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, como tal, desde há muito tempo que vários autores vão desenvolvendo estudos e diversas perspetivas sobre a importância que o jogo promove do desenvolvimento das crianças. Desta forma irá ser abordada a perspetiva de Piaget Vygotsky.

2.3.3.1. Teoria de Piaget

Para Piaget jogo/lúdico são fundamentais no desenvolvimento das crianças. Pessanha (2001) refere que Piaget “apresenta uma teoria relacionada com o desenvolvimento cognitiva 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).

Segundo este mesmo autor, Piaget estabelece uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e as atividades lúdicas. Hohmann e Weikart (2011) referem uma das ideias que Piaget definiu, sendo ela, “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (p. 19). Os jogos na teoria Piagetiana dividem-se em três categorias principais: o jogo de exercício, jogo simbólico e o jogo de regras (Kamii, 2003). Além das categorias principais, Piaget refere três fases do estágio de desenvolvimento cognitivo que se relacionam com as três categorias do jogo:

- Estádio sensório-motor (0 a 2 anos);
- Estádio intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos);
- Estádio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos).

Deste modo, concordamos com Piaget (1990), citado por Baranita (2012), quando refere:

a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa. Assim o jogo constitui uma condição para o desenvolvimento da criança, já que esta quando joga assimila e pode transformar a realidade (p. 40).

Concluimos que para Piaget os jogos são cruciais na vida das crianças, pois são formas que ajudam a enriquecer o desenvolvimento destas, desta forma devem ser trabalhadas e utilizadas como estratégias pelo Educador de Infância na Educação Pré-escolar e pelo professor no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3.3.2. Teoria de Vygotsky

Vygotsky, tal como Piaget considera que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Desta forma, Vygotsky considera que a “ludicidade aprendizagem formal funcionam como âmbitos de desenvolvimento” (Pimentel, 2007, p. 226). A ludicidade e a aprendizagem permitem uma ligação entre o processo imaginário e o desenvolvimento psicológico permitindo que as crianças sejam capazes de interpretar, modificar a realidade e a si própria (Pimentel, 2007).

O conceito mais conhecido na teoria de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que surge para perceber a ligação existente entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Como tal, o jogo favorece ao ZDP, pois através do

jogo as crianças são capazes “de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, de impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento” (Pimentel, 2007, p. 226).

Com esta fundamentação de Pimentel podemos concluir que o jogo é crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pois as crianças ao desempenharem o papel do “faz de conta” tendem a colocar-se no papel do adulto criando situações imaginárias semelhantes aos comportamentos dos adultos permitindo assim, o desenvolvimento da sua imaginação. Segundo Pimentel (2007), a ZDP é a distância entre o nível do desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Este mesmo autor define o nível de desenvolvimento real como “a capacidade de solução de problemas de modo independente”, e o nível de desenvolvimento de potencial caracteriza-se pelas “funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidados” (p. 225). O jogo permite o desenvolvimento das ZDP, pois através dele as crianças adquirem um comportamento que vai além do seu comportamento real.

Vygotsky (1989), citado por Baranita (2012), considera que “a ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos” (p.40). Assim podemos concluir que o jogo na teoria de Vygotsky apresenta três características fundamentais: a imaginação, a imitação e as regras.

Segundo Vygotsky (1989) citado por Baranita (2012),

a partir da idade pré-escolar o pensamento afasta-se dos objetos da ação e começam a surgir mais ideias do que objetos. Nesta situação imaginária a criança desempenha um papel e imita comportamentos de alguém ou de algo; logo esta imitação abrange de forma implícita regras e comportamentos. À medida que a criança se desenvolve ocorre o inverso, ou seja, as regras tornam-se explícitas e a imaginação implícita caracterizando a idade escolar (p. 42).

Desta forma podemos concluir que para Vygotsky as crianças desenvolvem-se socialmente e cognitivamente através do jogo.

2.3.3.3. Comparação da teoria de Piaget e Vygotsky

Após a abordagem à teoria de Piaget e Vygotsky é possível concluirmos que para estes dois pedagogos os jogos são considerados atividades lúdicas cruciais na vida das crianças, uma vez, que influenciam o seu desenvolvimento. Piaget classifica o jogo em três classes que se relacionam com as três fases do desenvolvimento.

Assim sendo, os jogos de exercício surgem no estágio sensório-motor, os jogos simbólicos no estágio pré-operatório e os jogos de regras no estágio das operações concretas. Para Vygotsky o jogo apresenta três características sendo elas, a imaginação, a imitação e as regras e surge nas atividades a partir dos 3 anos, pois antes não conseguem representar o real através do imaginário. Podemos concluir que estes dois pedagogos afirmam que os jogos são atividades importantes para o desenvolvimento das crianças.

2.3.4. O jogo como estratégia de Ensino-Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escola tem um papel fundamental na formação e desenvolvimento das crianças. Deste modo, os educadores/professores sentiram a necessidade de adotar estratégias que permitissem às crianças uma maior motivação para aprender.

Assim, a utilização dos jogos como estratégia no processo ensino-aprendizagem tornou-se muito relevante na vida das crianças devido ao seu carácter lúdico e cativante que apresenta. Como refere Francia e Martínez (2000) “o jogo é educativo por si mesmo: treina para muitos valores e treina a partir da experiência” (p. 6). Desta forma, os jogos permitem estimular e favorecer a aprendizagem das crianças. Para Solé (1992),

A criança brinca e joga para descobrir o mundo, para descobrir pessoas e coisas que estão à volta, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar o seu ambiente, conhecer e dominar o mundo (p. 17). Tezani (2004) citado por Costa (2011), “o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois no brincar a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e experiências, formando a aprendizagem mais atrativa e interessante” (p. 8).

Como foi possível verificar na PES, o jogo na Educação Pré-escolar estava muito presente, uma vez que a sala encontrava-se dividida em áreas de interesse onde eram explorados os jogos e tal como refere Serrão (2009), “a exploração do jogo, nas áreas de actividades, contribui para a aquisição de valores morais, tais como, a cooperação, a partilha e o respeito pelo outro” (p. 30). No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico não ocorriam momentos destinados ao jogo, no entanto, a professora titular procurava abordar alguns dos conteúdos usando materiais apelativos, como por exemplo, os vídeos. Desta forma, os educadores e professores devem incentivar as crianças para as atividades lúdicas. Como refere Gomes (2010),

cabe ao adulto proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a atividade lúdica no ambiente familiar e escolar, tendo em conta que rico não quer dizer ter brinquedos caros, mas sim possibilita à criança explorar as diferentes linguagens que a brincadeira faculta (musical, corporal, gestual, escrita) fazendo com que se desenvolva a sua criatividade e imaginação (p. 46).

Concordo com Gomes (2010), pois os educadores/professores devem proporcionar às crianças um ambiente com diversos materiais de forma a tornar as atividades mais diversificadas e, desta forma estimular a aprendizagem e desenvolvimento. É importante que os educadores/professores desenvolvam diversos jogos, desde os mais simples aos mais complexos de maneira a permitir o desenvolvimento físico, social e psicológico. É importante que nestas atividades estejam presentes os conteúdos das diferentes áreas do saber permitindo um maior interesse e curiosidade nas crianças sobre as mesmas. Outra das funções que os docentes devem exercer e incentivar ao convívio, cooperação, interação e respeito mútuo.

2.3.5. O papel do educador/professor como mediadores do jogo

O educador/professor são elementos cruciais quer nas instituições, quer na formação das crianças. Desta forma, tanto o educador como o professor devem estimular e motivar a aprendizagem das crianças. Visto que nos referimos a contextos diferentes iremos focar-nos primeiramente na Educação Pré-escolar e posteriormente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os educadores devem proporcionar diversas atividades de modo a promover o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, assim como, atividades que motivem a sua aprendizagem.

O jogo permite o desenvolvimento de várias competências, no entanto, os educadores devem ter atenção quando as crianças jogam nas áreas presentes na sala, ajudando-as, incentivando-as e questionando-as. Segundo Ortiz (2005) citado por Ribeiro (2014), através do jogo “a criança aprende normas de comportamentos para crescer e aprender a viver na sociedade de forma integral” (p. 47) e ainda “o jogo fomenta a capacidade para elaboração de normas de infância à vida adulta. A criança cresce aprendendo hábitos de convivência necessários para viver em sociedade” (p. 47). Tendo em conta o que foi dito anteriormente, podemos considerar que o jogo é uma estratégia que promove o desenvolvimento global.

Whachs, citado por Serrão (2009), refere que “em virtude de o jogo incentivar o desenvolvimento das crianças, os educadores procuram actualmente maneiras de promover o jogo nos contextos educativos” (p. 35).

Pessanha (2003), citado por Serrão (2009), “o processo ensino-aprendizagem, através da exploração do jogo, acontece quando o educador promove estratégias diversificadas e significativas para o potencializar nas salas de educação pré-escolar” (p.37). Desta forma, os educadores devem orientar a imaginação das crianças, criando situações que as levem a procurar soluções para os problemas com que se confrontam.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o professor deve procurar proporcionar um ambiente agradável, lúdico e de prazer de forma a cativar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem. Macedo (2000), citado por Mesias (2011), “o professor tem que estimular o aluno a pensar propor situações-problema, proporcionando mais espaço para a descoberta e construção das suas ideias sobre o mundo, em vez de fornecer informações prontas” (p. 22).

Desta forma, os professores devem ter em conta as atividades lúdicas, pois o jogo deve estar presente quer na vida das crianças pequenas, quer na dos jovens, Cury (2003), citado por Messias (2011), refere “cabe ao professor planear, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objectivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e de reflexão dos alunos, procurando garantir uma aprendizagem efetiva” (p. 22). O facto de as atividades serem lúdicas desperta atenção, a curiosidade e o interesse de participação nas mesmas. Cabe-nos a nós, docentes proporcionar momentos de prazer, alegria e convívio no processo ensino-aprendizagem.

2.3.6. Vantagens e desvantagens dos jogos educativos/atividades lúdicas

Os jogos/atividades lúdicas tornaram-se estratégias fundamentais no processo ensino-aprendizagem pois através deles é possível estimular as aprendizagens e competências das crianças. Segundo Falkenbach (2002) citado por Oliveira (2014), os jogos no processo ensino-aprendizagem apresentam vantagens e desvantagens. As vantagens são: o despertar do interesse das crianças; favorecer as relações de socialização; desenvolver as habilidades funcionais; facilitar a aprendizagem e auxiliar na concepção de estratégias para a resolução de problemas. Relativamente às desvantagens: existem conceitos que não são fáceis de explicar utilizando o jogo; se houver o professor interferir, o jogo perde o sentido de lúdico; se obrigar a criança a jogar esta perde a noção de que o jogo é uma atividade livre; as regras devem ser bem explicadas para não criar dúvidas.

3. Opções Metodológicas

Neste ponto, iremos contemplar as opções metodológicas que permitiram orientar a componente investigativa deste relatório. Assim, abordaremos, a metodologia utilizada nos dois contextos da prática, quer em contexto da Educação Pré-Escolar como em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Começamos por apresentar a questão-problema, os objetivos em estudo, a investigação, as técnicas e instrumentos utilizados.

3.1. Questão-problemas e objetivos de estudo

Durante a nossa prática foi pedido que nos focássemos num aspeto que considerássemos importante. Como tal após algum contacto com os contextos e tendo em conta a questão que surgia sempre que tinha de planear: *como motivar as crianças?* Desta maneira, surgiram as questões-problema para ter em conta durante a prática, sendo ela: *Os professores reconhecem a importância dos jogos na aprendizagem das crianças? Qual a importância do jogo/lúdico no processo ensino-aprendizagem? Os jogos/lúdico influenciam o processo ensino-aprendizagem?*

Tendo em conta esta questão problema, destacamos alguns objetivos que nos vão ajudar a dar resposta à questão – problema. Assim sendo os objetivos destacados foram: (i) Perceber se os professores aplicam os jogos no processo ensino-aprendizagem; (ii) Averiguar o envolvimento das crianças em atividades lúdicas; (iii) Verificar se os jogos ajudam no processo ensino-aprendizagem e por fim (iv) Reconhecer a importância do jogo para as crianças.

3.2. Tipo de investigação utilizada

As abordagens investigativas podem ser de dois tipos, a quantitativa e a qualitativa. No entanto, no presente relatório a metodologia utilizada é a de carácter qualitativo, uma vez que neste tipo de metodologia “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Guba e Wolf (1978) citado por Bogdan e Biklen (2013), referem

em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em

que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc (p. 17).

A investigação qualitativa possui cinco características. Segundo Bodgan e Biklen (2013) essas características são:

- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou pelos produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp. 47-50).

No entanto, não é necessário a presença de todas estas características no estudo para ser considerada uma investigação qualitativa. Considerámos que na presente investigação qualitativa é descritiva, uma vez que, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números (...) Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bodgan & Biklen, 2013, pp. 47-50). Mais uma vez, podemos considerar este relatório numa metodologia qualitativa, uma vez que, as notas de campo e o registo fotográfico estão presentes e são analisadas ao longo da apresentação das experiências de aprendizagem.

3.3. Técnicas e instrumentos utilizados

No que se refere à investigação utilizada ao longo do trabalho realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, independentemente da metodologia utilizada, devemos definir como recolher os dados. Desta forma, ao longo da prática recorreremos a duas técnicas para a recolha de dados na investigação: as notas de campo e o registo

fotográfico. Estas técnicas permitem-nos recolher informações sobre comportamentos e atitudes das crianças. Seguidamente iremos fazer uma abordagem às técnicas usadas. De referir que a análise dos dados retirados das notas de campo e das fotografias são apresentados e analisados ao longo da apresentação das experiências de ensino e aprendizagem mais à frente.

3.3.1. Notas de campo

Para o registo da investigação qualitativa recorreremos às notas de campo. Este tipo de registo é importante, pois permite fazer o registo do que fomos observando e ouvindo. Assim, é possível registar aquilo que vemos e ouvimos em vários momentos da rotina diária, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, concordámos com Bodgan e Biklen (1994) quando dizem que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). O registo das notas de campo eram realizadas no momento sempre que possível, no entanto, quando não era possível, registávamos quando surgisse oportunidade.

Tal como refere Máximo-Esteves (2008), as notas de campo devem ter “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem do decorrer da observação ou após as primeiras leituras” (p. 88). Tal como refere este autor, devemos ter em conta tudo aquilo que vamos visualizando ao longo da PES. Este instrumento de investigação será apresentado e analisado ao longo das experiências de aprendizagem.

3.3.2. Registo fotográfico

Tal como as notas de campo, o registo fotográfico é outro recurso muito importante para a investigação qualitativa. As imagens permitem-nos visualizar determinados pormenores podendo refletir sobre eles. Tal como refere Bogdan e Bicklen (2013), o registo fotográfico permite “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p.189). Este mesmo autor refere ainda “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). Desta forma ao longo da prática tiramos fotografias

para que permitissem-nos obter informações sobre a interação e comportamentos das crianças, de forma a ser analisadas sempre que necessário.

Deste modo “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações (Bogdan & Bicklen, 2013, p. 141). É de salientar que ao longo da PES pedimos autorização aos profissionais educativos e às crianças para fazermos o registo das atividades através de fotografias. Este instrumento de investigação será apresentado e analisado ao longo das experiências de aprendizagem.

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

Durante a ação desenvolvida na PES foram planejadas as experiências de aprendizagem que seriam desenvolvidas ao longo desse período.

As planificações surgem como um documento orientador para o educador/professor. Este documento permite aos docentes determinar o que deve ser trabalhado como deve ser trabalhado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo e prever estratégias para a aquisição e a aprendizagem por parte das crianças. A planificação é um fio condutor que ajuda o professor no seu dia-a-dia na sala propondo um bom emprego nas suas atividades e a eficácia do mesmo junto das crianças.

Assim sendo, estas permitem determinar o que o docente pretende trabalhar, como o pretende fazer e o tempo que deve dedicar a cada conteúdo, assim como, prever estratégias a adaptar a sua aprendizagem pondo sempre à frente os interesses e necessidades das crianças. Este documento pode ser alterado, uma vez que, as estratégias que se planificam podem não ir ao encontro das necessidades das crianças. Para planificar teve-se sempre em consideração alguns documentos orientadores como auxílio, as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, as metas de aprendizagem, os programas do ensino básico e as metas curriculares bem como o projeto que se desenvolveu.

Neste ponto, serão descritas e analisadas as experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças ao longo da prática de ensino supervisionado, incidindo em seis experiências de aprendizagem (três em contexto de EPE e três em contexto do 1.º CEB). As experiências selecionadas surgem para tentarmos ir ao encontro das questões-problema, de forma, a mostrar que os objetivos delineados foram pensados, tentando assim dar resposta às questões iniciais. Ao longo das experiências de aprendizagem serão apresentadas e analisadas as notas do campo e as fotografias apresentadas.

4.1. Experiências de aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar

4.1.1. Experiência de aprendizagem: A primavera

Esta experiência de aprendizagem surgiu no desenrolar de uma conversa com as crianças que sugeriram falarmos da estação do ano “primavera”, uma vez que nos

encontrávamos nesta estação. A exploração das estações permitem que as crianças reconheçam características das estações do ano. Como é possível verificar nas Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, na área do Conhecimento do Mundo, no domínio da localização no Espaço e no tempo “a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano)”. Iniciamos esta experiência com a apresentação de uma peça de fantoches sobre o conto “Um baile de primavera”, uma vez que quando se utilizam diferentes formas de apresentação de textos as crianças ficam mais atentas e entusiasmadas.

Como é possível verificar nas OCEPE (1997) “através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (ME/DEM, p. 60). Após a apresentação do conto estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre a peça que assistiram, seguidamente as crianças quiseram manipular e explorar os fantoches, assim como, representarem a peça utilizando do biombo.

Dando continuidade à temática abordada, e tendo em conta o gosto que as crianças tinham pela música foi explorada a música “Que bonitas são”. Além do gosto pela música, estas também apresentam o gosto pela dança, pedindo para dançar ao ritmo da música. Desta forma, ajudámos as crianças a acompanharem a sua dança com gestos relativos à letra da música. As OCEPE referem que “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons, ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons” e ainda “A música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança (...) permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música” (ME/DEM, pp. 63-64).

Tendo em conta que o jogo é uma estratégia utilizada no processo ensino-aprendizagem, e que permite estimular e favorecer as aprendizagens foi sugerido às crianças a realização de um jogo sobre a primavera para que desta forma as crianças conhecessem algumas das características de forma mais lúdica. As crianças mostraram entusiasmo quando foi referenciada a palavra jogo, fazendo questões acerca do jogo. Uma vez que, todas as crianças mostraram interesse em participar na atividade foi dito às crianças como funcionaria o jogo, desta maneira, referimos que existiam cartões com alguns dos animais característicos da primavera que estavam perdidos na sala, e precisavam de ser encontrados. Deste modo, todas as crianças iniciaram a procura dos

animais. No final, em diálogo com as crianças questionámos que animal tinham encontrado e o que conheciam sobre ele. Após a análise das imagens por parte das crianças foi questionado se gostavam de saber mais sobre os animais encontrados, como a resposta foi afirmativa tivemos o cuidado de fazer a leitura das características que estavam por detrás da imagem. Posteriormente perguntámos às crianças se gostavam de partilhar com os restantes colegas (sala dos 4 e 5 anos de idade) as descobertas realizadas. As crianças mostraram interesse em transmitir as informações que sabiam, desta forma, as crianças foram para o salão polivalente e apresentaram aos restantes colegas as características dos animais que conheceram. O mesmo se passou nas outras salas, desta forma as crianças transmitiram informações uns aos outros sobre os animais da primavera.

Tal como referem as OCEPE “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento da aprendizagem” e ainda “o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (ME/DEM, pp. 35-36). Dando continuidade, dialogámos sobre as características que identificam a primavera. Desta forma, segue-se o diálogo realizado:

Transcrição	Análise
<p>-<i>Quais são as características da primavera?</i> (EIE). - <i>Os passarinhos cantam</i> (Ana). -<i>Quando vou para a aldeia, ouço os passarinhos a cantar</i> (Luís). -<i>As flores começam a crescer. O jardim da minha avó já tem algumas flores</i> (Maria). - <i>As árvores ficam mais bonitas, ganham folhas e flores</i> (Pedro). - <i>Como é que as flores e as árvores nascem?</i> (EIE). - <i>Da terra.</i> (Joana) - <i>Põe-se uma semente na Terra. O meu avô na aldeia faz assim.</i> (Carlos)</p>	<p>Nesta nota de campo é possível verificar que as crianças já apresentam alguns conhecimentos acerca da estação do ano: primavera.</p>
<p>(Nota de campo, n.º1, 1 de abril de 2014)</p>	

Partindo do que as crianças disseram, foi mostrado um vídeo sobre *As sementinhas*¹ de Andreia Castro e Karina Gomes (2010) para que eles próprios pudessem tirar as suas conclusões sobre o crescimento das árvores e as plantas. Desta forma, questionou-se as

¹ Vídeo visualizado através do Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=aEzt_S455yk

crianças sobre o vídeo visualizado. Podemos verificar isso através da nota de campo que se segue.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - Sobre o que falava o vídeo? (EIE). - Das sementes (Maria). - Onde estava a sementinha? (EIE). - No muro (Luís). - O que gostava de ver o João? (EIE). - De ver as plantas a crescer (André). - Do perfume das flores (Joana). - O pássaro comeu a sementinha, Bárbara? (Ana). - Não, deixou-a cair na terra (Luís). - O vento deixou a sementinha aonde? (EIE). - Perto do galinheiro (Afonso). - E o que aconteceu depois à sementinha? (EIE). - O João deitou-lhe Terra (Joana). - E ela ficou muito contente (João). - Porquê? (EIE). - Porque se sentia fresquinha (João). - E que aconteceu à sementinha? (Carlos). - Ganhou raízes e cresceu (Luís). - O que dava a árvore do João? (EIE). - Maçãs (Maria). - Bárbara, podemos plantar uma sementinha? (Carlos) 	<p>Após a visualização do vídeo acerca das sementes, podemos verificar que as crianças estiveram atentas sabendo o que acontece às sementes desde a plantação da semente ao seu crescimento.</p>
<p>(Nota de campo, n.º2, 1 de abril de 2014)</p>	

Partindo do pedido de uma das crianças, foram colocados alguns materiais em cima da mesa, tais como, copos de plástico, tintas, terra, sementes.

Tal como referem as OCEPE “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (DE/MEB, p. 26).

As crianças quando viram o material colocado em cima da mesa, fizeram perguntas sobre o que estavam a ver, tal como podemos verificar na nota de campo.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que está em cima da mesa, Bárbara? (Ana).</i> - <i>O que vês? (EIE).</i> - <i>Terra (Maria).</i> - <i>Sementes (Afonso).</i> - <i>E o que vamos fazer com a Terra e as sementes? (Dinis).</i> - <i>Plantar uma semente (várias crianças).</i> - <i>O que vamos colocar primeiro? (EIE).</i> - <i>A terra (várias crianças).</i> - <i>A semente (várias crianças).</i> - <i>Bárbara, também precisamos de água (Luís).</i> - <i>Muito bem Luís. E para que serve a água? (EIE).</i> - <i>Para as plantas crescer (Luís).</i> 	<p>Através desta nota de campo, podemos concluir que as crianças após visualizarem o vídeo adquiriram competências acerca da plantação de sementes.</p>
<p>(Nota de campo, n.º3, 1 de abril de 2014)</p>	

Iniciou-se a atividade e foi possível verificar que as crianças estavam bastante motivadas para a realização desta. Como refere Nuttin (1980) citado por Postic (1995),

a motivação orienta e organiza a atividade do sujeito em direcção à elaboração e à realização de objectivos e de projectos, damos um papel activo ao sujeito. A sua acção é suscitada por um objectivo, pelo resultado que ele espera atingir (p. 21).

No final da atividade e em diálogo com as crianças decidimos onde deveríamos colocar os copos com as sementes, chegando à conclusão que seria melhor colocar no parapeito da janela, uma vez que, ali havia luz natural. Todos os dias as crianças iam regar as suas sementinhas e verificar se já havia algum crescimento. No fim de uma semana, as crianças visualizaram que as plantas já tinham crescido, pois a planta já estava fora da terra. As imagens que se seguem mostram-nos alguns dos procedimentos.



Figura 6- Colocação da terra nos "vasos"



Figura 7- Crianças a regarem as sementeiras

Como é possível visualizar na figura 6, as crianças estão a criar as suas sementeiras, colocando as sementes e a terra no seu vaso (copo de plástico). Na figura 7 podemos visualizar a sementeira do grupo, assim como, a rega das mesmas. Dando continuidade à experiência de aprendizagem sobre a “primavera” questionámos as crianças sobre a decoração da sala: *O que querem colocar na sala para lembrar primavera?* As crianças sugeriram colorir flores e pintá-las.

Assim partindo desta ideia foi sugerido decorar as flores entre outros através da técnica da estampagem e a técnica da moldagem. Desta maneira lembramos que todos poderiam experimentar as duas técnicas, mas para que não se gerasse muita confusão era importante trabalharem por grupos. Segundo Vidal (2012), “Através da pintura, da moldagem de materiais, da dança, da música, do teatro, a criança exprime, sentimentos, ideias e emoções (p. 67) o outro grupo criava uma massa de sal e cortava através de cortantes (flores e borboletas). Segundo Vidal (2012),

as crianças gostam muito de cozinhar. Adoram todo o processo de medir ingredientes, criar formas, cores, texturas inusitadas e depois comer aquilo que produziram com tanta alegria. (...) É surpreendente a quantidade de coisas que as crianças aprendem nas suas aventuras culinárias: aprendem a medir, a contar, a diferenciar os vários grupos alimentares, os estados físicos, a observar as alterações dos alimentos enquanto são cozinhados e a fazer muitas outras descobertas (p. 187).

Depois de esticarem e cortarem a massa colocou-se num tabuleiro e levou-se ao forno até ficarem cozidas. Podemos verificar isso nas imagens que se seguem.



Figura 8- Moldagem da Massa de Sal



Figura 9- Técnica da estampagem

Como podemos visualizar na figura 8, as crianças fizeram e esticaram a massa para depois cortarem com um cortante à sua escolha. Na figura 9 as crianças decoraram imagens alusivas à primavera através da técnica da estampagem. O desenvolvimento desta experiência teve como partida a estação do ano: primavera, envolvendo o meio ambiente. Desta forma tentámos realizar atividades lúdicas que permitam estimular o gosto pelos sons e pela música, desenvolver a agilidade e a coordenação de movimentos e proporcionar o contacto com diferentes materiais e técnicas.

4.1.2. Experiência de aprendizagem: As sequências

Propusemos esta experiência de aprendizagem às crianças uma vez que, é fundamental desenvolver o raciocínio lógico, o pensamento lógico-matemático. Como refere as OCEPE (1997) “Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME/DEM, p. 73). Desta forma, iniciamos esta experiência proporcionando às crianças o conhecimento da história *Amiguinhos da Matemática- Figuras Geométricas* (2006), para isso utilizamos uma apresentação em PowerPoint permitindo desta forma que as crianças acompanhassem a leitura realizada pela educadora de infância estagiária e visualizassem a ilustração de maneira a favorecer sua compreensão.

Como é possível verificar nas OCEPE (1997) “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao

educador criar condições para que as crianças aprendam” (ME/DEM, p. 66). Após a leitura da história dialogamos com as crianças acerca do que ouviram e visualizaram. Desta forma, concordamos com Sim-sim, Silva e Nunes (2008) quando referem “Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna” (p. 29). Podemos verificar através das notas de campo que se segue o diálogo.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>De que fala a história?</i> (EIE) - <i>Das figuras geométricas.</i> (Ana) - <i>Dos animais.</i> (Maria) - <i>Muito bem Catarina, fala das figuras geométricas. E o Pedro será que também tem razão?</i> (EIE) - <i>Sim</i> (João) - <i>Então porquê João?</i> (EIE) - <i>Porque a história também tem animais.</i> (João) - <i>O que são as figuras geométricas?</i> (EIE) - <i>O quadrado.</i> (Joana) - <i>O triângulo.</i> (Dinis) - <i>Quantas figuras estavam presentes na história?</i> (EIE) - <i>Três.</i> (Simão) 	<p>Através desta nota de campo, podemos ver que as crianças estiveram atentas à história, assim como à apresentação em suporte de PowerPoint o que permitiu lembrarem-se do que ouviram e viram.</p>
(Nota de campo, n.º4, 28 de abril de 2014)	

Dando continuidade à exploração do conteúdo da história propusemos às crianças a exploração das figuras geométricas. Todas as crianças mostraram entusiasmo pela atividade dizendo “*posso mexer Bárbara?*” desta forma em diálogo com as crianças sugerimos que se dividem-se em dois grupos, um grupo permanecia nas atividades das áreas de forma livre e o outro grupo realizava a exploração das figuras geométricas através dos blocos lógicos, seguidamente trocavam.

A formação dos dois grupos foi sugerida, pois como estavam todos entusiasmados ia gerar confusão na exploração do material. Pretendia-se que através dos blocos lógicos as crianças conhecessem as 4 formas geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo), que os classificassem relativamente à cor (vermelho, amarelo, azul), à espessura (fino, grosso) e ao tamanho (pequeno, grande).

Como refere Mendes e Delgado (2008) “É fundamental que, nestas idades, as crianças possam manipular e efetuar construções com ‘materiais que representem figuras’,

porque ao fazê-lo poderão mais facilmente estabelecer relações entre elas” (p. 28). À medida que as crianças iam explorando os blocos lógicos fomentámos um diálogo perguntando as características dos blocos lógicos e questionando as crianças sobre objetos reais que representem as quatro formas geométricas.



Figura 10- Manipulação dos Blocos lógicos

Através da figura 10, podemos observar que as crianças agruparam os blocos lógicos, consoante a sua cor e a sua espessura. Ao explorarem os blocos lógicos, as crianças realizavam sempre agrupamentos consoante as suas características. No entanto, algumas faziam a exploração dos mesmos, realizando “construções”.

Como referem as OCEPE (1997),

há ainda outros materiais utilizados na educação pré escolar que permitem desenvolver noções matemáticas, uns mais relacionados com a concretização de quantidades e de operações matemáticas, como por exemplo, o material Cuisenaire e calculadores multibásicos; (...) Com esta finalidade, podem também ser usados inúmeros materiais da vida diária, como palhinhas, paus, caricas... (ME/DEM, p. 76).

Seguidamente, e partindo das construções realizadas pelas crianças na mesa, foi proposto a realização um desenho numa folha branca utilizando as figuras geométricas que tinham explorado anteriormente. Após terminarem o desenho questionámos as crianças acerca das figuras usadas. Dando continuidade ao tema, e tendo por base o gosto que estas apresentavam pela música e pela dança sugerimos a exploração da música *A rua das formas* de Alda Casqueira Fernandes.

Como é possível verificar nas OCEPE (1997) “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz(...) por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (ME/DEM, p. 64). Posteriormente, dividiu-se o grupo em dois, um grupo permanecia nas atividades das áreas de forma livre e o outro realizava a formar conjuntos. Foi fornecido às crianças blocos lógicos em cartolinas, sugerindo que formassem conjuntos tendo em conta uma característica. Após formarem o conjunto que quisessem deveriam saber identificar a característica do conjunto que formaram.



Figura 11- Crianças a formarem padrões

Ao analisarmos a figura 11, percebemos que uma das crianças está a formar um conjunto tendo em conta a cor dos blocos, mais especificamente o vermelho. Podemos verificar isto quando nas OCEPE (1997), referem “agrupar os objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (ME/DEM, p. 74).

Após as crianças formarem conjuntos e terem percebido como se formam conjuntos sugerimos a realização do jogo de sequências. Desta forma, facultámos um tabuleiro e círculos a cada criança, permitindo assim, as crianças realizarem as sequências dos cartões encontrados na mesa.



Figura 13- Jogo das sequências



Figura 12- Crianças a formarem sequências

Como é possível visualizar na figura 12 visualizamos a caixa do jogo das sequências, que se encontrava na área dos jogos para as crianças utilizassem sempre que quisessem. Na figura 13 as crianças estão a formar sequências iguais às do cartão que têm à sua frente. Na figura Inicialmente, foi um pouco confuso para as crianças formarem as sequências dos cartões que lhes foram facultados, porque não estavam a entender que deviam colocar os círculos conforme estava no cartão, assim, pensavam que teriam de colocar aleatoriamente sem uma lógica. Mas depois de um diálogo com a educadora de infância estagiária, estas ficaram logo a entender que teriam de seguir o padrão que estava no cartão, mesmo os padrões sendo repetidos ou não. Segundo Mendes e Delgado (2008),

o trabalho com padrões é um dos alicerces do pensamento algébrico, pois a ideia de variável começa a formar-se ao longo da exploração de situações associadas À identificação de regularidades (...) o tema padrões possibilita o estabelecimento de conexões entre diferentes temas da Matemática e, entre estes e situações da vida real (p. 62).

As OCEPE (1997) referem ainda que “Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio” (p. 74). Pode-se concluir que estas atividades permitem desenvolver a estruturação do pensamento assim como o raciocínio lógico. Para finalizar, foi pedido às crianças que realizassem uma sequência num fio de seda, podendo este ser utilizado como pulseira, fio, anel. O objetivo era verificar se as crianças conseguiram entender as sequências e depois de finalizarem a sua sequência fosse capaz de a desenhar numa folha de papel.

Esta atividade permitiu o contacto mais próximos das crianças com a matemática, utilizando vários jogos e utilizando a interdisciplinaridade. Como já foi referido o jogo permite a criança experimentar, aprender, imaginar, descobrir. Desta forma, foi possível as crianças desenvolverem o raciocínio lógico.

4.1.3. Experiência de aprendizagem: Que alimento sou eu?

Propusemos esta experiência de aprendizagem na sequência de um diálogo com as crianças e a educadora de infância cooperante, uma vez que, as atividades sensoriais permitem ajudar as crianças no seu desenvolvimento. Como referem as OCEPE a área de Expressão e Comunicação permitem,

à criança explorar as possibilidades e limitações do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objectos, que lhe proporciona ocasiões de utilizar e aperfeiçoar diferentes meios de expressão e comunicação, contribui para compreender melhor o mundo e dispor de meios para o representar e lhe dar sentido.

Iniciamos a experiência questionando as crianças se já tinham ouvido a palavra “paladar”, no entanto, todas responderam que não. Desta forma, e em diálogo com as crianças falamos no sabor dos alimentos. Quando ouviram “sabor dos alimentos” algumas das crianças manifestaram o seu conhecimento acerca do que estávamos a dialogar. Mas para que todos percebessem questionei as crianças como podemos ver na nota de campo que se segue.

Transcrição	Análise
<p>-Os bolos são doces ou amargos? (Ed. Est.) -Doces. (Catarina) - E o limão? -É azedo. (Pedro)</p>	<p>Podemos concluir que as crianças não conheciam a palavra “paladar”, no entanto, sabiam o que significava “sabor” conseguindo distinguir alimentos doces e azedos.</p>
<p>(Nota de campo, n.º5, 5 de maio de 2014)</p>	

Após o diálogo, as crianças visualizaram umas taças em cima da mesa, no entanto não conseguiam ver o que estava no interior de cada um porque tinha a venda a esconder

os alimentos. “*Bárbara o que é isto?*”, “*Posso comer?*” Esta experiência consistia na presença de alimentos em tigelas e as crianças de olhos tapados deveriam tentar identificar o alimento que estavam a saborear registrando numa tabela se gostou ou não gostou daquele alimento. Tal como referem as OCEPE “a curiosidade natural das crianças e seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas, e também das artes” (ME/DEM, p. 79).



Figura 14- Jogo "Que alimento sou eu?"



Figura 15- Crianças a provarem os alimentos

Na figura 14, podemos averiguar os ingredientes utilizados, tais como, chocolate, laranja, bolacha, banana, cenoura, entre outros. Na figura 15, visualizamos as crianças de olhos vendados a provarem os ingredientes e tentando identifica-los. Depois desta experiência e dando continuidade ao tema abordado questionamos as crianças sobre o alimento que mais gostaram e o que menos gostaram. No seguimento, de perceber qual o alimento que mais gostaram foi dado um círculo a cada criança e propusemos que colocassem o círculo no fruto que menos gostaram e à posteriori no que mais gostaram. Além disso, em diálogo com as crianças colocamos duas questões no ar: *Qual o fruto que a turma mais gosta? E qual o fruto que menos gostam?* A contagem foi realizada pois é importante surgirem situações para explorar as noções matemáticas. Tal como referem as OCEPE (1997), “A aprendizagem da matemática implica que o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (p. 74).

Dando seguimento à atividade anterior, proporcionamos uma apresentação em PowerPoint com a história *Sopa verde* de Chico (2008) para que as crianças pudessem acompanhar a leitura. Após um diálogo com as crianças sobre a leitura realizada foram colocadas imagens da história no chão propondo às crianças que organizassem a sequencialidade da história. Tal como refere Mendes e Delgado (2008), “o

desenvolvimento matemático nos primeiros anos é fundamental, dependendo o sucesso das aprendizagens futuras da qualidade das experiências proporcionadas às crianças” (p. 7). Após a exploração da história foi pedido às crianças que representassem numa folha branca a sua fruta preferida. Como é possível verificar nas Metas de Aprendizagem as crianças deverão representar “vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos)”. Após a elaboração dos desenhos foi realizado o jogo “Quem sou eu?”. Este jogo consistiu em espalhar pela sala cartões com os alimentos e as respetivas características. Quando os cartões forem descobertos serão lidas as informações acerca de cada alimento pela educadora estagiária e o grupo de crianças deveria descobrir que alimento estava no cartão. Terminando de ler os cartões, foram colocados em cima de uma mesa e cada um tinha um cartão e deveria formar o nome do alimento que tinha numa cartolina, como podemos visualizar nas imagens que se seguem.



Figura 16- Reconhecimento de letras



Figura 17- Formação da palavra

Na figura 16, a criança forma a palavra que contém no seu cartão. Na figura 17, podemos visualizar a criança a procurar as letras iguais às do cartão com a palavra escrita.

É importante que as crianças comecem a ter contacto com o código da escrita desde o pré-escolar pois permite-lhes um maior desenvolvimento. Como comprovar isso quando Mata (2008) refere “as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêm outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades” (p. 14). E, ainda as OCEPE referindo “O contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito” (DE/MEB, p.70). Após

esta atividade foi proposto às crianças que desenhassem os frutos dos quais falamos numa folha de modo, a sabermos o que gostariam de ter na sua salada de fruta. Após a realização dos desenhos realizou-se um diálogo com as crianças de modo a ver “quais os frutos precisos?”, “Quem tem mais frutos na sua salada?” fazendo os registos numa tabela.



Figura 19- Desenho das suas frutas preferidas



Figura 18- Frutos que gostavam na sua salada

Na imagem 18 vemos as crianças a observar alguns dos ingredientes que tinham sido falados ao longo das atividades. Na figura 19, podemos visualizar o desenho com a salada de fruta de cada um. Através dos registos foi possível distinguir os termos “mais” e “menos”. Tal como referem as Metas de Aprendizagem as crianças devem utilizar “a linguagem ‘mais’ ou ‘menos’ para comparar dois números.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu estimular o desenvolvimento de novas palavras, enriquecendo o vocabulário, estimular a criança para a importância das histórias proporcionar às crianças as características que distinguem alimentos e despertar a curiosidade.

4.2. Experiências de aprendizagem no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Experiência de aprendizagem: Como respiramos?

Esta experiência de aprendizagem surgiu na área do Estudo do Meio, mais propriamente no bloco “à descoberta de si mesmo” e tinha como objetivo explorarmos o aparelho respiratório. Segundo o Programa de Estudo do Meio as crianças nesta faixa etária devem conhecer algumas das funções vitais do seu corpo, assim como, conhecer alguns órgãos dos aparelhos e localizá-los.

Iniciamos esta experiência colocando algumas questões: *Será que conseguimos estar sem respirar? Qual o órgão que nos permite respirar?*

Partimos das questões colocadas e da importância de respirar para a leitura de uma apresentação em suporte de PowerPoint com as informações acerca do funcionamento do sistema respiratório. Seguidamente realizámos um diálogo acerca da informação que tinham lido acerca do sistema respiratório de forma a esclarecermos dúvidas que tenham surgido. Seguidamente entregámos, a cada criança, uma folha policopiada para consolidação do conteúdo abordado.

No dia seguinte, iniciamos pela correção da folha policopiada que tinha sido fornecida anteriormente. Propusésemos às crianças a leitura da letra da música “*Inspira-Expira (O aparelho respiratório)*” de Maria Vasconcelos. Seguidamente questionámos as crianças se conheciam esta música, todas responderam “não” e solicitaram a reprodução música. Após terem escutando com muita atenção a música pediram que voltasse a colocar a música, cantando a mesma com o acompanhamento musical do CD. Este tipo de atividade permite maior entusiasmo e atenção por parte das crianças. Para Hohmann e Weikart (2011), “A música torna-se mesmo uma outra linguagem (...) Igualmente importante é o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas” (p. 658).

Tal como podemos verificar na citação é importante que a música esteja presente sempre que possível, pois ajuda na transmissão de informações utilizando uma forma mais didática. Visto que as crianças mostraram interesse pela música, foram distribuídas folhas policopiadas com a letra da música para que as crianças colassem no caderno diário podendo, recordar sempre a música, ficar com o registo das atividades e conteúdos abordados.

Dando continuidade ao tema abordado, realizámos uma experiência experimental. Para a sua realização, foi proposto às crianças que se colocassem a pares e medissem a caixa torácica um do outro, enquanto inspiravam e expiravam e fizessem o registo no seu caderno. No final das medições as crianças questionavam os colegas sobre os resultados que tinham obtido e explicaram o que tinha acontecido e o porquê dos registos serem diferentes. Tal como refere o Programa de Matemática para o Ensino Básico “ A matemática é indispensável a uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia” (ME, 2013, p. 2).

Para que todas as crianças percebessem o que tinha acontecido no processo de inspiração-expiração realizámos uma atividade experimental do manual, cuja questão problema era: *A quantidade máxima de ar libertada numa só expiração é a mesma em todas as pessoas?*

Antes de as crianças iniciarem a atividade solicitamos que a turma em fosse dividida em dois grupos, no entanto, explorariam atividade em simultâneo. Desta forma, cada grupo tinha uma das professoras estagiárias, para poderem auxiliar sempre que necessário. Para que houvesse uma maior organização foram colocados em cima da mesa envelopes com imagens de tarefas propostas, por exemplo, quem tivesse a imagem do lápis era proposto registarem o que acontecia. Os envelopes foram colocados nas mesas para as tarefas propostas fossem atribuídas aleatoriamente. Durante a atividade foram surgindo algumas questões:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - Professora, não acontece nada. (João) - O que é que o vosso colega tem de fazer? (Professora Estagiária) - Inspirar e expirar. (várias crianças) - Não consigo. (João) - Claro que consegues, primeiro enches os pulmões de ar e depois largas o ar para dentro do tubo. (Professora estagiária) - Muito bem, o que aconteceu quando o Pedro expirou? (Professora Estagiária) - A água saiu do garraão. (várias crianças) 	<p>Através desta nota de campo percebemos que as crianças tiveram alguma dificuldade na execução desta tarefa, porque não estavam a fazer a expiração correta, no entanto todos entenderam o que aconteceu.</p>
<p>(Nota de campo, n.º6, 13 de janeiro de 2015)</p>	

Podemos visualizar a atividade, através da imagem que se segue:



Figura 20- Atividade sobre a inspiração-expiração

Como é possível visualizar na figura 21, as crianças estão a realizar o momento de expiração para o tubo. Após terminada a atividade realizamos um diálogo sobre o que tinha acontecido na atividade.

No último dia realizamos uma atividade prática – *Exploração de um pulmão de um suíno*. Uma vez que era importante as crianças explorarem novas situações e como referem as OCEPE “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (ME/DEM, 1997, p. 79). Antes de iniciar a atividade foi entregue o protocolo da atividade de forma às crianças lerem e perceberem o que iria acontecer e tirarem as suas dúvidas.

Transcrição	Análise
<p>-Vamos mexer nos pulmões? (Inês) -São verdadeiros? (Simão) Só mexe nos pulmões quem quiser, e sim, os pulmões são verdadeiros. (EIE) -São de alguma pessoa? (Pedro) -Não! São de um porco. (Professora Estagiária) - Cheira a carne. (Ana) - Professora, não quero mexer. (Maria)</p>	<p>A maioria das crianças mostrou interesse em manusear o pulmão, no entanto, algumas crianças preferiam ficar só a visualizar os colegas a mexerem.</p>
(Nota de campo, n.º7, 14 de janeiro de 2015)	

Segue-se uma imagem com os pulmões de porco:



Figura 21- Manipulação dos pulmões de um porco

Como é possível verificar através da figura 22, as crianças utilizaram as luvas para manipularem o pulmão. Durante a atividade fomos questionando as crianças acerca do

material que estava presente, quais os passos que iríamos realizar para explorar o pulmão. À medida que as crianças iam mexendo no pulmão iam comentando a sua exploração, assim como, questionando acerca do mesmo. Podemos verificar através da nota de campo que se segue:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Isto é mole, mete impressão. (Simão).</i> - <i>E é macio. (Pedro)</i> - <i>Professora onde estão os brônquios? (João)</i> - <i>Professora, o pulmão direito é o mais pequeno? (Ana)</i> - <i>Não, é o esquerdo, porque tem dois lóbulos. O direito é maior porque tem 3 lóbulos. (Inês)</i></p>	<p>Podemos verificar que algumas crianças ainda mostravam algumas dificuldades, no entanto, outras já tinham algumas noções acerca do conteúdo.</p>
<p>(Nota de campo, n.º8, 14 de janeiro de 2015)</p>	

Seguidamente as crianças realizaram a expiração nos pulmões utilizando um tubo nos como podemos visualizar na imagem que se segue. Este processo permitiu às crianças soprarem e verificarem o que acontece aos pulmões. Inicialmente questionámos sobre o que achavam que iria acontecer quando soprássemos:



Figura 22- Expiração para o pulmão

Transcrição	Análise
<p>- <i>Os pulmões crescem. (Pedro)</i> - <i>Ficam com ar. (Ana)</i> - <i>E se deixarmos de soprar?(Professora Estagiária)</i> - <i>Ficam mais pequenos, porque não entra ar. (Inês)</i></p>	<p>As crianças conseguem visualizar o que acontece explicando o motivo de acontecer.</p>
<p>(Nota de campo, n.º9, 14 de janeiro de 2015)</p>	

Depois de ouvirmos algumas respostas sobre o que poderia acontecer, foi proposto às crianças experimentarem e tirarem as suas próprias conclusões e verificarem se o que achava estava correto. Como refere Leite, citado por Rodrigues (2011), “o trabalho prático envolve o controlo, e manipulação de variáveis e designa-se, por isso, trabalho experimental” (p.44).O facto de as crianças manusearem o pulmão permitiu-lhes uma melhor aprendizagem no processo de observação e permitiu que as crianças ficassem bastante motivadas por terem contacto direto com os pulmões, isto refletiu-se na forma como as crianças se envolveram na atividade.

4.2.2. Experiência de aprendizagem: Aprender com os jogos

Ao longo da prática foi possível verificar que quando recorriamos aos jogos/lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem as crianças ficavam entusiasmadas. Como refere Pessanha (2001),

as pessoas brincam ou jogam para atingir ou manter um nível de prazer ou para experimentar sucesso e êxito. A motivação de jogar tem sempre, segundo todos os defensores destas teorias, origem no próprio indivíduo e por isso consideram que o jogo resulta de uma motivação intrínseca (p. 30).

A utilização dos jogos foi surgindo na prática para motivarem as crianças na aprendizagem dos conteúdos abordados. O facto de serem utilizadas muitas vezes as folhas policopiadas para consolidação dos temas, levava as crianças a desanimarem. Por isso durante a prática foi proposto às crianças a realização de alguns jogos de forma a

consolidarem o que tinham aprendido. O entusiasmo das crianças nestas atividades era notório e ajudava a perceberem os conteúdos. Assim, concordamos com Kishimoto (1994) quando diz que o jogo deve ser “considerado nas práticas escolares como um importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos a serem vinculados na escola” (p.13).

Seguidamente apresentaremos alguns dos jogos utilizados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada: jogo de cartas, jogo de tabuleiro e jogo de dominó, durante estas atividades as crianças agrupavam-se em duplas ou quartetos.

Um dos jogos que as crianças jogaram foi o jogo das cartas. A primeira vez que utilizaram os jogos de cartas foi para consolidação de um tema abordado na área do estudo do meio, mais propriamente, sobre os sistemas do corpo humano. A atividade era iniciada lançando todos o dado, dá início ao jogo quem obtiver o maior número de pintas no dado. Após iniciarem o jogo, cada jogador deveria responder a uma pergunta, cujos colegas deviam verificar se a resposta dada era a certa ou errada, no caso de ser a errada, este deveria recuar uma casa. Outro dos jogos de cartas utilizados pelas crianças foi o “Jogo do 24”. Para este foi solicitado à turma que se dividissem em grupos de 4 elementos. Inicialmente não foi fácil explicar o pretendido com o jogo, mas após colocar um exemplo no quadro e explicar as crianças ficaram a perceber. Através das notas de campo, podemos visualizar alguns dos comentários das crianças:

Transcrição	Análise
<p>-Este não dá. (João) -O meu também não. (Ana) -Dá, dá, já encontrei uma solução. (Bruno) -Professora, podemos trocar os cartões? (Simão)</p>	<p>As crianças estavam muito motivadas com o jogo que tentavam resolver as situações o mais rápido possível. Quando terminado os primeiros cartões queriam trocar com os colegas.</p>
(Nota de campo, n.º10, 12 de janeiro de 2015)	

O jogo do dominó foi realizado para consolidação de um dos conteúdos de matemática, mais concretamente as frações. Tal como referem Sequeira, Freitas e Nápoles (2009) “As frações fazem parte da linguagem de todos os dias. (...) a designação ‘um terço’ como sinónimo de a terça parte, isto é, o resultado de dividir uma unidade em 3 partes” (p. 69).

As peças do dominó eram representadas de um lado com a fração e de outro com uma barra dividida em várias partes. O objetivo era as crianças conseguirem juntar a parte da fração com a da barra, ou seja, conseguirem fazer a leitura e escrita da mesma, desenvolverem o raciocínio lógico matemático. Cada criança tinha cinco peças e as restantes peças ficavam na mesa para que as crianças quando precisassem fossem buscar. Quando terminado o jogo, ganha quem tiver menos peças. Além dos jogos já mencionados foram realizados jogos de tabuleiro, um dos jogos realizados, foi para a exploração do tema “Problemas e estratégias”, tal como refere Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008), “a resolução de problemas é o processo de aplicar o conhecimento previamente adquirido a situações novas e que pode envolver exploração de questões, aplicação de estratégias e formulação, teste e prova de conjunturas” (p. 14). Durante a atividade as crianças tinham um baralho com alguns problemas. Quando lançavam o dado tinham de retirar uma carta do baralho, resolver e mostrar resultado aos colegas para confirmar se estava certo ou errado. Caso estivesse certo avançavam consoante o número que tinha no dado, caso contrário recuava uma casa. No caso da exploração do “algoritmo da adição” as crianças consolidaram o conteúdo abordado através de um jogo de tabuleiro, como o escrito anteriormente, no entanto, as cartas do baralho eram operações do algoritmo de transporte.

Podemos concluir que os jogos desenvolvidos constituíram uma estratégia importante porque além de proporcionarem prazer às crianças, contribuíram para o desenvolvimento da sua aprendizagem.



Figura 23- Jogo sobre os algoritmos

Esta experiência de aprendizagem tinha como objetivo a consolidação dos temas abordados de forma mais interativa, proporcionando a interação uns com os outros e desta forma proporcionar o trabalho de grupo. Além disso permitiu o raciocínio lógico e a interdisciplinaridade entre as áreas do saber.

4.2.3. Experiência de aprendizagem: Jogos de leitura e escrita criativa

A unidade curricular de Português é muito importante na formação das crianças, uma vez que, a língua materna é essencial para a comunicação e descoberta do Mundo. Tal como referem Guidetti e Martinelli (2007) a aprendizagem da leitura e escrita é essencial pois é através delas que as crianças aprendem e comunicam.

Desta forma, consideramos importante a realização de atividades de leitura e escrita criativa para incentivar as crianças.

Algumas das atividades que iremos descrever foram proporcionadas em diferentes momentos da nossa Prática, com o intuito de ajudar as crianças a criar um maior interesse na escrita e na leitura, assim como, adquirirem mais competências.

Uma das atividades propostas ao grupo foi a leitura da história *O Gato das Botas* adaptado por Ana Oom. De forma a motivar a leitura foi entregue uma folha policopiada com a história às cores. O objetivo desta atividade era as crianças estarem atentas à leitura pois a qualquer momento o texto passava a outra cor. Uma vez que, o texto estava escrito com diversas cores foi entregue um cartão a cada criança com uma cor, seguidamente as crianças juntavam-se com as crianças que tinham o cartão com a mesma cor. Quando foi entregue os cartões as crianças ficaram curiosas sobre o que iriam fazer, questionando:

Transcrição	Análise
- <i>Para que servem os cartões?</i> (Ana) - <i>Vamos trabalhar em grupo?</i> (Simão) - <i>Os cartões tem as cores do texto.</i> (Inês)	Podemos verificar o interesse das crianças quando lhes são entregues materiais diferentes.
(Nota de campo, n.º11, 10 de novembro de 2014)	

Aproveitando o interesse das crianças explicou-se o que teriam de fazer. Antes de se iniciar a leitura em voz alta foi pedido que a realizassem primeiramente de forma silenciosa. O grupo ficou muito entusiasmado pedindo para repetir a leitura. Este tipo de jogos permitem uma maior motivação.

Posteriormente, foi proposta uma atividade de escrita criativa, após a leitura da obra *Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal* foram formados grupos de quatro elementos e propôs-se às crianças realizarem um conto sobre o Natal em grupo. Para a realização desta atividade cada criança tinha uma folha branca e uma caneta (todas de cores diferentes

dentro de cada grupo). O objetivo desta atividade era as crianças iniciarem o conto e passado algum tempo (estipulado) passar a folha ao colega para que pudesse continuar o conto e assim sucessivamente até que a folha voltasse ao ponto inicial.

As crianças acharam a atividade muito divertida por estarem a trabalhar em conjunto. No final da atividade lemos os contos de forma às crianças ouvirem os diversos contos e perceberem o quanto ficaram diferentes sendo escritos pelas mesmas pessoas (dentro do grupo). Tal como refere Norton (2001) “a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam as ideias (...), as mais criativas inventam situações que nada tem a ver com a sua vida e lhes abrem as portas ao mundo da fantasia” (p. 25).

Outra das atividades que surgiu de escrita criativa foi a realização de um abecedário humano. Esta atividade surgiu após o estudo dos vários sistemas abordados ao longo da prática. Uma vez que tinham surgido novos termos no vocabulário das crianças foi proposto que em grande grupo construíssem o abecedário. Então para a realização desta atividade colocou-se no quadro as letras do abecedário pedindo às crianças que pensassem em órgãos do corpo humano com aquelas letras e formassem uma frase. Tal como podemos ver na imagem que se segue.

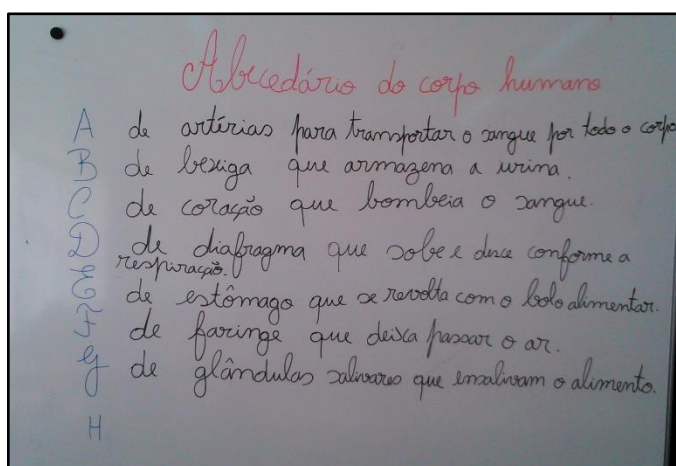


Figura 24-Construção do abecedário humano

As crianças adoraram a ideia porque uma vez que era em grande grupo ocorriam diversas palavras e todos contribuía. Tal como defende Damas (2006) “cabe ao professor adoptar estratégias que potenciem e desenvolvam a criatividade nos alunos ao mesmo tempo que os motivam para a escrita criativa” (p.4).

Considerações finais

Neste ponto final do relatório, fazemos uma reflexão sobre todo o percurso e trabalho desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada quer em contexto da Educação Pré-Escolar, quer em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante o percurso na PES, apercebemo-nos que esta formação inicial de professores era crucial, tal como refere Mesquita (2013),

a formação inicial é por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um *ritual de passagem* de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente (p. 13).

Estrela (2002), citado por Mesquita (2013), entende que a formação inicial de professores é o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p. 45). Desta forma, podemos concluir que a formação de professores pretende que os educadores/professores se formem de maneira a que cada um seja sempre o melhor para poder contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Campos (2002), citado por Mesquita (2013) refere,

o grande objetivo político do sistema de formação de professoras é que esta contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e respetivo território educativo onde interagem (p. 13).

Desta forma, podemos referir que os educadores/professores devem estar sempre em formação, ser flexíveis e adaptar-se aos contextos onde se encontrem inseridos.

Assim, foi importante o percurso da PES, uma vez que, permitiu o contacto direto com os contextos. Através deste contacto direto na PES recolhemos informações sobre as instituições e os grupos de crianças de forma a realizar uma intervenção coerente tentando responder às necessidades e aos interesses das crianças. Desta forma as experiências de aprendizagem foram planificadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, assim como, os documentos oficiais, as indicações fornecidas pelas professoras titulares e pelos professores supervisores. Desta forma podemos concluir que a planificação é um documento orientador para os educadores/professores.

O presente relatório permitiu dar resposta às questões-problema através da prática realizada na PES, sendo estas as questões: *Os professores reconhecem a importância dos jogos nas aprendizagens das crianças? Qual a importância do jogo/lúdico no processo ensino-aprendizagem? Os jogos/lúdicos influenciam o processo de ensino-aprendizagem?*. Tendo em conta as questões apresentadas, surgiram os seguintes objetivos: (i) *perceber se os professores aplicam os jogos/lúdico no processo de ensino aprendizagem*; (ii) *averiguar o envolvimento das crianças em atividades lúdicas*; (iii) *verificar se os jogos ajudam no processo ensino-aprendizagem*; (iv) *reconhecer a importância do jogo para as crianças*. Para darmos respostas às questões e aos objetivos recorreremos a alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, as notas de campo e o registo fotográfico.

Com este trabalho pretendemos perceber a importância do jogo no desenvolvimento das crianças, no processo ensino-aprendizagem e perceber a importância que os docentes atribuem ao jogo. O Jogo tem uma grande importância nas escolas pois através dele as crianças estimulam a aprendizagem, adquirem competências e desenvolvem vários níveis, social, cognitivo e afetivo. Desta forma, decidimos inserir os jogos nas experiências de aprendizagem de ambos os ciclos, de forma a averiguar o envolvimento das crianças, reconhecer a sua importância e verificar a ajuda que atribuem no processo ensino-aprendizagem. Durante a prática verificamos que os jogos nas salas de aula estavam mais presentes na Educação Pré-Escolar do que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois na EPE além dos jogos propostos pela educadora a sala já se encontra disposta em áreas permitindo o jogo. No 1.º Ciclo a presença dos jogos não era tão facilitada devido ao extenso programa que tinham para desenvolver no processo ensino-aprendizagem. Mas, apesar destas controvérsias foi possível abordar alguns dos conteúdos utilizando experiências de aprendizagem lúdicas, mais concretamente através de jogos. A utilização dos jogos permite que as crianças executem as suas tarefas com

muito interesse, motivação tal como podemos verificar ao longo da fundamentação teórica deste documento.

Como sabemos o papel da escola é garantir a aprendizagem, estimular e desenvolver as capacidades das crianças. Desta forma, é importante a implementação dos jogos, uma vez que, permitem desenvolver várias competências no desenvolvimento integral das crianças, tais como, a integração de valores, a assimilação de novos conhecimentos. Tal como refere Mesias (2011),

a educação, para ser efectivamente válida, precisa partir de um ambiente agradável, lúdico e de prazer, colaborando para uma aprendizagem activa, que seja atraente para o aluno e que, sobretudo, promova, através dos jogos, possibilidades de discussão e troca entre os alunos e os professores (p. 21).

É importante que os docentes apliquem os jogos durante as práticas, permitindo que a prática proporcione momentos de alegria, convívio e ajudem as crianças a tornarem-se criativas, efetivas, sociais e autónomas. Quando o trabalho realizado com as crianças começa a ser rotineiro as crianças começam a perder o interesse, foi possível visualizar isso, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando no fim de cada conteúdo realizaram fichas de consolidação de conteúdos. Cabe aos docentes realizar atividades que sejam dinâmicas, diversificadas e significativas no processo ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. &. (2003). *Supervisão da prática pedagógica : uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MC Graw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MC Graw-Hill.
- Baranita, I. M. (2012). *A Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação (uma introdução à teoria e aos métodos)*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e Organização de dados: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Célis, G. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. Porto Alegre : Artmed.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Paris: Atlantica Editors.
- Costa, O. V. (2011). *O Jogo didático como estratégia de aprendizagem - Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Área de Análise e Intervenção em Educação*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Damas, M. (2006). *Desenvolvimento da Escrita Criativa através das WebQuests no 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Devries, R. &. (1998). *A étnica na educação infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. Artmed: Porto alegre.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e programas- 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ferran, P., Mairé, F., & Porcher. (1979). *Na escola do jogo*. Lisboa : Editorial Estampa.

- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem - Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.
- Francia, A., & Martínez, Ó. (2000). *Jogos e Dinâmicas*. Portugal: Paulus Editora.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. (2007). *Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental* (Vol. 8). São Paulo. Obtido de pepsic.bvsalud.org/scielo.php
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Obtido de <https://periodocos.ufsc.br/index.php/perspetiva/article/view/10745/10260>
- Leal, T. F. (2005). *Jogos: alternativas para brincar alfabetizando In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar*. Lisboa: Aula Prática.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesias, C. C. (2011). *Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação para a obtenção do grau mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor- Representações sobre a formação e profissão*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da Escrita Criativa*. Lisboa: Atividades Editoriais.
- Novo, R. (2009). *A Aprendizagem profissional da interacção adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação (4ªed.)*. Porto: Porto Editora.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pimentel, A. (2007). *Vygotsky: uma abordagem histórica-cultural da Educação Infantil*. In J.Oliveira-Formosinho, T.Kishimoto & M.Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Postic, M. (1991). *A relação pedagógica (2-ªed.)*. Coimbra : Limitada.
- Ribeiro, S. O. (2014). *Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção de mestre em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Rodrigues, M. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar. Contributos de um programa de formação. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma Educativa Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro- Departamento de Educação.
- Sequeira, L., Freitas, P. J., & Nápoles, S. (2009). *Numeros e operações -Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, E. M. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança. .* Lisboa: Faculdade de Ciências.
- Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De Facto Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministerio da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, M. B. (1992). *O Jogo Infantil [Organização das Ludotecas]*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

- Tezani, T. C. (2006). *O Jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos sociais e afetivos* (Vol. 7). Marília: Educação em Revista.
- WadsWorth, B. J. (s.d.). *Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau*. São Paulo: Livraria Pioneira editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

Despacho n.º5306/2012, Diário da República, 2.ª série, n.º 77, 18 de abril de 2012, prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensaios básico e secundário, criando, para este efeito, um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. In Diário da República, 1.ª Série – N.º166 – 30 de agosto de 2005, 5122-5137.

Lei n.º 65/2005 de 3 de julho. In Diário da República, 1.ª Série – N.º52 – 15 de março de 2005, 2261,2262.

