



Prática de Ensino Supervisionada
O lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem

Inês Isabel Pereira

*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

Bragança
2019

Agradecimentos

O presente relatório significa para mim a realização de um sonho já há muito desejado. Porém, o mérito não veio apenas da minha dedicação, trabalho e esforço para o alcançar mas sim também de todos aqueles que estiveram presentes e me acompanharam neste percurso sempre com palavras amigas, encorajadoras e destemidas que nunca me deixaram ir abaixo e me fizeram ver que através do meu trabalho e de todo o apoio recebido, conseguiria chegar onde cheguei neste momento. Foram muitos momentos vividos ao longo deste percurso, uns de felicidade e outros mais difíceis, mas com as pessoas certas, vemos sempre o lado bom e continuamos a nossa caminhada. Quero desta forma agradecer:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por me ter permitido realizar esta etapa no meu percurso académico onde vivi grandes momentos de felicidade e conheci pessoas fantásticas.

A todos os docentes e não docentes com quem partilhei momentos, risos e saberes que foram essenciais para a minha formação.

Ao Professor Doutor Luís Castanheira pela orientação, pelos ensinamentos pedagógicos que tanto me fizeram crescer a nível pessoal como profissional e a todas as palavras de apoio e dedicação recebidas como o conforto nos momentos menos bons e toda a sua boa disposição.

À Professora Doutora Carla Guerreiro, que para além dos saberes partilhados que me fizeram crescer a nível profissional como pessoal, agradeço a amizade e o apoio ao longo dos anos, fazendo-me sentir sempre acarinhada em todos os momentos.

À minha Mãe, Isabel, que graças a ela consegui alcançar o meu sonho e me permitiu continuar o meu percurso académico, mesmo nos momentos mais difíceis, nunca desistiu de mim.

Aos meus irmãos, André e Hélio, por toda a ajuda e palavras de apoio e confiança durante todo o meu percurso académico.

Ao meu tio José Pereira, que primeiramente me apoiou e incentivou a realizar o meu sonho, foi sem ele que o vivenciei, mas foi com ele que o pretendi. Com certeza estará orgulhoso de mim!

À minha amiga de infância, Débora, que apesar da distância esteve comigo desde o primeiro momento, partilhando a felicidade de iniciar o meu percurso, apoiando-me e amparando-me nos momentos mais difíceis, que esteve ao meu lado em todos os momentos acreditando no meu potencial, com palavras amigas de incentivo que me fizeram terminar o meu percurso ao qual ela poderá me ver a finalizá-lo e partilharmos juntas a felicidade deste momento.

Ao meu Tiago, que me apoiou nas maiores dificuldades nesta reta final, que me fez ver que eu era capaz e fazer-me acreditar em mim, sempre me apoiando com todo o amor e carinho que eu poderia desejar.

À minha colega de estágio e amiga, Sandrina, que esteve ao meu lado em todos os momentos, partilhando lágrimas e sorrisos durante todos estes anos letivos, palavras amigas e apoio, que me incentivou e me fez ver que eu era capaz de alcançar os meus sonhos.

À Daniela, por partilhar comigo momentos de felicidade e de apoio que me fizeram acreditar ser possível realizar o meu sonho, como também todas as palavras amigas.

À minha turma e a todos os meus amigos que estiveram e se mantiveram presentes durante todo este meu percurso, o meu muito OBRIGADA! Sem todos vocês, não seria possível.

OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório trata sobre a Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A PES baseou-se em análises e reflexões de experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas em três contextos: Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Realizaram-se experiências de ensino e aprendizagens planeadas e desenvolvidas com o intuito de promover atividades enriquecedoras de forma a motivar as crianças para a aprendizagem. Na oportunidade de melhorar a ação educativa, procuramos ao longo de Prática de Ensino Supervisionada, utilizar as atividades lúdicas, o jogo, uma estratégia para desenvolver o processo de ensino aprendizagem. Durante a PES procuramos dar resposta à seguinte questão-problema: *qual a importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem?*

Tendo em conta esta questão-problema delineada, surgiram então os objetivos que permitiriam dar resposta à mesma. (i) *Desenvolver atividades lúdicas na Prática de Ensino Supervisionada que contribuam para o desenvolvimento de competências/aprendizagens nas crianças;* (ii) *Identificar as atividades lúdicas desenvolvidas nas salas da prática pedagógica (Creche, Jardim de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico);* (iii) *Compreender as diferenças do interesse dos alunos pelas atividades de carácter lúdico e não lúdico;* (iv) *Investigar o papel das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem;* (v) *Aferir se existem vantagens na prática do Lúdico nos 3 contextos educativos.* Utilizámos uma metodologia de investigação de carácter qualitativo e como instrumentos de recolha de dados notas de campo, registo fotográfico e entrevistas. Os principais resultados obtidos revelaram que as crianças como os educadores/professores apreciam o lúdico/ o jogo, como estratégia de ensino-aprendizagem. Com estas atividades, as crianças desenvolveram-se tanto a nível pessoal como social, a cooperação e interação entre elas como também tiveram a oportunidade de desenvolver competências e aprendizagens de uma forma mais motivadora. O jogo é uma mais valia para o desenvolvimento da criança como também uma estratégia fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Lúdico, Jogos, Processo De Ensino-aprendizagem

Abstract

The present report is about the Supervised Teaching Practice inserted in the master's degree on Pre-school education and Teaching in the 1st Cycle of basic education of *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança*. The STP was based on the analysis and reflexion of teaching-learning experiments conducted in three different contexts: kinder garden, pre-school and elementary school. Teaching-learning experiments were performed, planned and developed with the purpose of promoting enriching activities, as a mean to motivate children towards learning. In the opportunity to improve educational action, during the STP, we tried to give answer to the following question-problem: How playful activities can contribute to the development of skills in children and which game/playful activity in the teaching-learning process? For this problem we established the following goals: What is the importance of play/playful activities in the teaching-learning process? In view of this outlined question, then came the objectives that allow the answer to it. (I) Developing playful activities during the supervised teaching practice that would contribute to the development of skills/ learnings in children; (II) Identify the playful activities developed in the pedagogical practice (kinder garden, pre-school, elementary school); (iii) Understand the interest differences of students towards playful and non-playful activities;(iv)Investigate the role of playful activities in the teaching-learning process; (V) assess if there are advantages in the practice of playful activities in the school context. We used an investigation methodology with a qualitative character and as instruments of data collection, field notes, photographic records and interviews. The main results obtained showed that both children and educators/ teachers enjoy playful activities/ games as a strategy of teaching-learning. With these activities, children developed themselves in a personal and social level, developed co-operation and interaction between them and had the opportunity to develop learning skills in a more motivating way. The game is an asset to the child development and is also a fundamental strategy in the teaching-learning process.

Keywords: Pre-school education, 1st cycle of basic education, playful activities, game, teaching-learning process

Lista de Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EIE – Educadora de Infância Estagiária

PE – Professora Estagiária

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
LISTA DE SIGLAS	IX
INTRODUÇÃO.....	1
1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
1.1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE.....	3
1.1.1 Caracterização da instituição	3
1.1.2 Organização do espaço.....	3
1.1.3 Caracterização do grupo de crianças.....	5
1.1.4 Organização do tempo	5
1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	6
1.2.1 Caracterização da instituição	6
1.2.2 Organização do espaço.....	8
1.2.3 Caracterização do grupo de crianças.....	9
1.2.4 Organização do tempo	9
1.3 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	12
1.3.1 Caracterização da instituição	12
1.3.2 Caracterização da turma	12
1.3.3 Organização do espaço.....	13
1.3.4 Organização do tempo	14
2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 CONCEITO DE LÚDICO	17
2.2 O LÚDICO E O CONTEXTO ESCOLAR	18
2.3 O LÚDICO E A CULTURA.....	24
2.4 O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	26
2.5 O LÚDICO COMO FORMA DE MOTIVAÇÃO.....	28
2.6 TEORIAS SOBRE O LÚDICO	30
2.6.1 A teoria de Piaget.....	30
2.6.2 A teoria de Vygotsky.....	32

2.6.3 <i>Comparação da teoria de Piaget e da teoria de Vygotsky</i>	32
2.7 O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA CRECHE, EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	33
2.8 O PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR COMO ORIENTADOR DO LÚDICO.....	34
2.9 MODELOS CURRICULARES	38
2.9.1 MODELO CURRICULAR HIGHSCOPE	38
2.9.2 MODELO PEDAGÓGICO REGGIO EMÍLIA.....	42
2.9.3 MODELO CURRICULAR DA ESCOLA MODERNA (MEM)	44
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS	48
3.1 QUESTÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS DE ESTUDO.....	48
3.2 TIPO DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADA.....	48
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	50
3.3.1 <i>Notas de campo</i>	50
3.3.2 <i>Entrevista</i>	50
3.3.3 <i>Registo fotográfico</i>	51
4-DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	53
4.1 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE CRECHE	53
4.1.1 <i>Experiência de aprendizagem “Tapete das sensações”</i>	53
4.2 EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	56
4.2.1 <i>Experiência de aprendizagem “Diversidade e Multiculturalidade”</i>	57
4.2.2 <i>Experiência de aprendizagem “A importância dos livros”</i>	66
4.3 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	72
4.3.1 <i>Experiência de ensino e aprendizagem “O 25 de abril em Portugal”</i>	73
4.3.2 <i>Experiência de ensino e aprendizagem “Brincar com a gramática”</i>	79
4.3.3 <i>Experiência de ensino e aprendizagem “A Multiculturalidade e Diversidade”</i>	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
BIBLIOGRAFIA.....	97
ANEXOS.....	100

<i>Anexo I.....</i>	<i>101</i>
<i>Descrição e análise da entrevista realizada no contexto de Educação Pré-Escolar.</i>	<i>101</i>
<i>Anexo II.....</i>	<i>105</i>
<i>Descrição e análise da entrevista realizada no contexto de 1º CEB.</i>	<i>105</i>

Índice de figuras

FIGURA 1 PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO EM CRECHE	4
FIGURA 2 PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	11
FIGURA 3 DISPOSIÇÃO DA SALA DE AULA DO 2.º ANO DO 1.º CEB	13
FIGURA 4 PLANTA DA SALA DE AULA DO 2.º ANO DO 1.º CEB	15
FIGURA 5 LUDICIDADE - FUNÇÃO LÚDICA E FUNÇÃO EDUCACIONAL	21
FIGURA 6 A "RODA DA APRENDIZAGEM" PRÉ-ESCOLAR HIGH/SCOPE (HOHMANN E WEIKART 2011 p.7)	39
FIGURA 7 ESQUEMA DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO MEM (MODELO ESCOLA MODERNA)	46
FIGURA 8 A, COM RECEIO DE TOCAR NO TAPETE DAS SENSACIONES.	54
FIGURA 9 A, TOCA NOS SINOS PARA EXPLORAR O SEU SOM.	54
FIGURA 10 DECORRER DO TEATRO DE FANTOCHES	59
FIGURA 11 RECONTO DA HISTÓRIA PELAS CRIANÇAS, MANIPULANDO OS FANTOCHES.	59
FIGURA 12 A CRIANÇA AGUARDA QUE O SEU COLEGA ESCOLHA O AFETO A PROPORCIONAR-LHE.	61
FIGURA 13 A CRIANÇA RECEBE O AFETO POR PARTE DO SEU COLEGA.	61
FIGURA 14 APRESENTAÇÃO DAS CARTAS MULTICULTURAIS AO GRUPO	64
FIGURA 15 DESENVOLVIMENTO DO JOGO DA MEMÓRIA.	65
FIGURA 16 CAPA DO LIVRO "O INCRÍVEL RAPAZ QUE COMIA LIVROS".	68
FIGURA 17 LEITURA DO LIVRO ÀS CRIANÇAS.	68
FIGURA 18 AS CRIANÇAS DISCUTEM SOBRE QUAL O NÚMERO DE ELEMENTOS MÁXIMOS NA ÁREA.	69
FIGURA 19 A CRIANÇA ESCOLHE UM LIVRO AO SEU GOSTO E MOSTRA-O AOS COLEGAS EXPLICANDO O PORQUÊ DA SUA ESCOLHA.	70
FIGURA 20 AS CRIANÇAS COLOCAM OS LIVROS ESCOLHIDOS NA ESTANTE DA ÁREA DA LEITURA.	71
FIGURA 21 ÁREA "AS NOSSAS HISTÓRIAS".	71
FIGURA 22 AS CRIANÇAS INTERAGEM UMAS COM AS OUTRAS ENQUANTO "LEEM".	72
FIGURA 23 AS CRIANÇAS EXPLORAM EM CONJUNTO, UM LIVRO.	72
FIGURA 24 ENTRADA DA ESCOLA ALUSIVA AO TEMA 25 DE ABRIL.	73
FIGURA 25 MANIFESTAÇÃO DAS CRIANÇAS PELA ESCOLA ENQUANTO CANTAVAM.	74
FIGURA 26 MANIFESTAÇÃO DAS CRIANÇAS PELA ESCOLA ENQUANTO CANTAVAM.	74
FIGURA 27 CAPA DO LIVRO "O LÁPIS MÁGICO DE MALALA."	76

FIGURA 28 AS CRIANÇAS JOGAM O JOGO ADAPTADO DE “TWISTER.”	83
FIGURA 29 FIGURA 30 E FIGURA 31 AS CRIANÇAS JOGAM AO DOMINÓ GRAMATICAL EM GRUPOS.	85
FIGURA 32 CAPA DO LIVRO “SOMOS TODOS DIFERENTES” DE EMMA DAMON	88
FIGURA 33 CAPA DO LIVRO “AS FAMÍLIAS NÃO SÃO TODAS IGUAIS” DE RACHEL FULLER	88
FIGURA 34, FIGURA 35 E FIGURA 36 DESENHOS RESULTATIVOS DA ATIVIDADE DOS CARTÕES MULTICULTURAIS.	89
FIGURA 37 CAPA DO LIVRO “ESTRANHÓIDES.”	90
FIGURA 38, FIGURA 39, FIGURA 40 E FIGURA 41 ALGUNS EXEMPLOS DE ESTRANHÓIDES CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS.	91

Índice de Quadros

TABELA 1 LEGENDA DA PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO EM CRECHE	4
TABELA 2 ROTINA DAS CRIANÇAS DA SALA DE 1 ANO	6
TABELA 3 ROTINA DA SALA DE CRIANÇAS DOS TRÊS AOS CINCO ANOS	10
TABELA 4 LEGENDA DA PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	11
TABELA 5 HORÁRIO DO 2º ANO DO 1º CEB	14
TABELA 6 LEGENDA DA PLANTA DA SALA DE AULA DO 2º ANO DO 1º CEB	16

Introdução

O presente relatório, em cumprimento dos termos das Normas Regulamentares dos Mestrados do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), integra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Pretende descrever, analisar e refletir sobre a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. A nossa intenção foi ter a percepção de como as experiências de ensino-aprendizagem facilitam as aprendizagens das crianças através das atividades lúdicas e como se articularam com as áreas curriculares, em três salas de contextos diferentes: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ambicionamos que seja uma mais valia para os formandos, pois permite refletir e avaliar todo o nosso processo pedagógico durante a PES, permitindo “dar oportunidade de discussão, possibilitar ao professor/educador falar sobre sua prática, sobre os embasamentos teóricos dela, sobre seus sentimentos e valores vai possibilitar que estes sejam ressignificados” (Kramer, S., Leite, M., Nunes, M., & Guimarães, D, 2002, p. 125). Assim, através da PES, tivemos a oportunidade de ter contacto com estes três contextos e com a ação educativa desenvolvida durante a nossa formação, bem como observar e vivenciar o dia a dia e ter uma melhor percepção de fazer mais e melhor futuramente como profissionais.

A temática escolhida emergiu da curiosidade e em percebemos que era uma alternativa de ensino pouco utilizada. Tendo definido o tema, resultante de dúvidas e preocupações, foram delimitados os objetivos para que a nossa prática e a investigação se realizasse com mais orientação: (i) *Desenvolver atividades lúdicas na Prática de Ensino Supervisionada que contribuam para o desenvolvimento de competências/aprendizagens nas crianças;* (ii) *Identificar as atividades lúdicas desenvolvidas nas salas da prática pedagógica (Creche, Jardim de infância e 1º CEB);* (iii) *Compreender as diferenças do interesse dos alunos pelas atividades de caráter lúdico e não lúdico;* (iv) *Investigar o papel das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem;* (v) *Aferir se existem vantagens na prática do Lúdico nos 3 contextos educativos.*

Este Relatório está dividido em 5 itens. No item 1 apresentamos a contextualização das práticas de ensino supervisionadas, ou seja, os contextos onde se inseriu a PES. Descrevemos e analisamos o contexto educativo em Creche, o contexto de Educação Pré-escolar (EPE) e o contexto em educação de 1.º CEB. No item 2, apresentamos a fundamentação teórica, referente ao tema em estudo onde se baseia, o conceito do lúdico, o lúdico como estratégia de aprendizagem em contexto Creche, EPE E 1.º CEB, como também o papel do educador/professor como orientador do lúdico. Abordamos o lúdico e a cultura, o lúdico no desenvolvimento da criança e o lúdico como forma de motivação. Neste item também apresentamos teorias sobre o lúdico, a teoria de Piaget e a teoria de Vygotsky como a comparação de ambas.

Apresentamos os modelos curriculares socio construtivistas que consideramos importantes visto que são fundamentais para desenvolver uma pedagogia rica em aprendizagens: Modelo curricular HighScope, modelo pedagógico Reggio Emilia e o modelo curricular da Escola Moderna (MEM).

No item 3 abordamos as opções metodológicas, ou seja, começamos por referir a nossa questão de estudo, sendo esta: *Como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento de competências nas crianças*, ou seja, *qual a importância do jogo/lúdico no processo ensino-aprendizagem?* e o tipo de investigação utilizada, sendo esta uma investigação de caráter qualitativo embora apresente alguns dados quantitativos. Abordaremos também neste item as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados: as notas de campo, a entrevista e o registo fotográfico.

O item 4 é destinado à descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem. Neste item iremos descrever e analisar as atividades delineadas como experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo da PES, tanto em contexto de educação em Creche, educação em EPE e em 1.º CEB. Nesta análise serão apresentadas as notas de campo fundamentais para sustentar o processo e a finalidade das atividades como também demonstrar que as atividades surgiram para dar resposta à questão problema.

Por fim, expomos as considerações finais onde refletimos sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES, apresentando as nossas limitações e contributos do mesmo para a nossa formação pessoal e profissional. As referências bibliográficas e os anexos também estão inseridos na estrutura deste relatório, encontrando-se no final do mesmo.

1 - Contextualização da Práticas de Ensino Supervisionada

Este relatório da PES desenvolveu-se em três salas de três contextos educativos diferentes: em Creche com um grupo homogéneo de crianças de 1 ano e em EPE com um grupo heterogéneo de crianças com idades entre 3 a 6 anos. E uma turma do 2.^a ano do 1.º CEB. Todas as instituições se situam na cidade de Bragança. As práticas de ensino foram uma fonte de dados importante para esta investigação, pois foi através delas que recolhemos dados, através da ação participante das crianças, das reflexões, das planificações e execução das mesmas e conseguimos definir o nosso papel como investigadoras e dar continuidade a este projeto.

1.1 Caraterização do contexto educativo em Creche

1.1.1 Caracterização da instituição

A instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto de creche trata-se de uma IPSS, localizada na cidade de Bragança. O edifício aparentava uma boa estrutura, em bom estado, visto que era um projeto recente na cidade de bragança, tinha a capacidade para receber 66 crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade e possuía duas salas de berçário, uma sala de crianças com 1 ano de idades, uma sala de crianças com 2 anos de idade, uma sala mista (crianças com 1 ano até 2 anos de idade), uma sala de convívio, uma copa de leite, uma sala do pessoal, um fraldário, uma sala de arrumos, casa de banho adaptada para crianças, refeitório e parque infantil exterior.

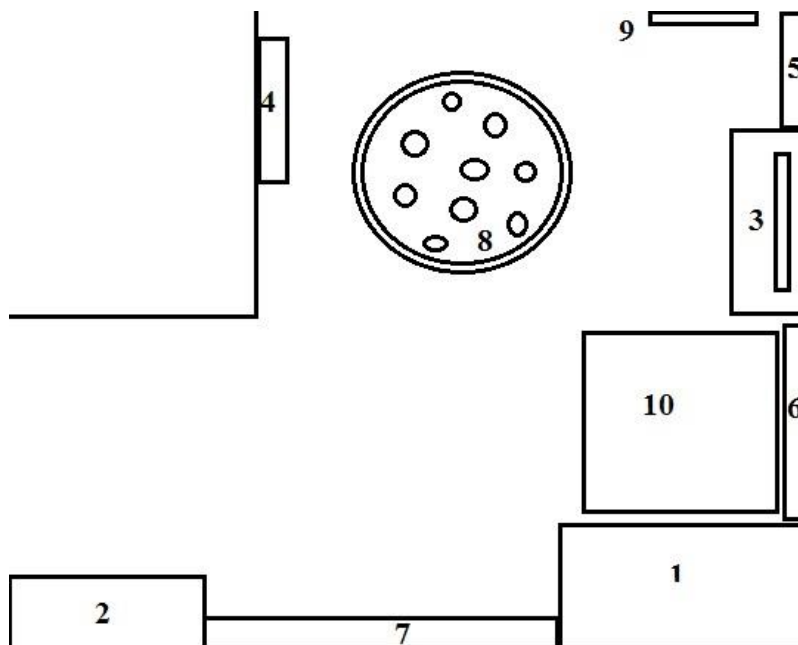
A equipa da instituição era constituída por 4 educadoras de infância, ajudantes de ação educativa, auxiliares de serviços gerais, cozinheira e ajudante de cozinha. A instituição era constituída por 3 andares, um deles preparado para auxiliar pessoas sem-abrigo, pacientes terminais ou doentes súbitos que acolhiam no serviço de alojamento temporário e o outro era referente a um lar de idosos.

1.1.2 Organização do espaço

Em relação à sala de atividades onde realizamos a nossa PES, esta, era destinada para crianças de 1 ano de idade. Tinha três armários que possuíam no seu interior diversos brinquedos e diverso material. A sala possuía também uma piscina de bolas plásticas. Era uma sala com uma porta em vidro que dava para o parque infantil exterior, tinha duas janelas em vidro e um tapete almofadado, centrado.

Seguidamente apresentamos uma planta onde podemos observar a constituição da sala de atividades atrás descrita.

Figura 1 Planta da sala de atividades no contexto de Educação em Creche



Como podemos verificar na planta da sala apresentada, a sala era simples e constituída de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças. Apresentamos a seguir o quadro da legenda da mesma.

Tabela 1 Legenda da planta da sala de atividades no contexto de educação em Creche

1;2;3;	Armários não afixados com diversos materiais e brinquedos no interior.
4;5	Radiadores
6;	Parapeito da janela com brinquedos expostos.
7;	Placar de cortiça onde se afixavam os trabalhos das crianças.
8;	Piscina almofadada com bolas plásticas.
9;	Porta de acesso ao parque infantil exterior.
10.	Tapete almofadado.

1.1.3 Caracterização do grupo de crianças

Em relação ao grupo de crianças, este, era constituído por um grupo de crianças homogéneo em relação à idade, 1 ano. Eram 7 crianças, estando estas reunidas numa única sala. Nesta sala estavam inscritas 8 crianças, mas apenas 7 a frequentam sendo que uma das crianças nunca chegou a aparecer. Dessas 7 crianças, seis eram do género masculino e uma do género feminino, uma delas só começou a frequentar esta resposta social nas últimas duas semanas do período de PES, mas mostrava um vocabulário mais desenvolvido que as restantes.

Estas crianças já mostravam querer ser autónomas, as que ainda não tinham desenvolvido a capacidade de marcha já se colocavam em pé e tentavam dar os primeiros passos para irem ao encontro com o objeto ou alguém que pretendiam alcançar. Também já mostravam a necessidade de se afirmarem, batendo com os pés ou gritando para imporem a sua vontade, chegando a chorarem caso fossem contrariadas. Podemos afirmar que, em geral, mostravam-se motivadas em aprender, a desenvolver os sentidos, o escutar, ver, sentir, encontravam-se na fase do sensório-motor, de descobrir tudo o que as rodeava e todo o seu mundo envolvente.

Como fomos verificando na PES, na creche, as crianças tinham uma sala de atividades ampla de brinquedos e objetos interativos para explorarem. A educadora titular não interferia quando as crianças exploravam um brinquedo, um lugar ou quando havia interação entre as crianças. Esta, procurava acompanhá-las durante esse processo de aprendizagem. Segundo Sarmiento “A creche deve promover o desenvolvimento integral e harmonioso da criança através de atividades diversificadas que favoreçam relações positivas entre criança-educador, criança-criança e criança-educador-família” (p. 130).

Fomos observando que durante esses momentos de atividades, em que a criança brincava sozinha, com a educadora ou com outras crianças, explorava objetos, explorava brincadeiras, desenvolvia a comunicação e a linguagem oral, explorava o ambiente, as pessoas que estavam nele inserido e essencialmente a sua autonomia.

1.1.4 Organização do tempo

A sala possuía uma rotina que se considerava flexível, podia sofrer alterações caso fosse necessário e pertinente para as crianças, respeitando sempre as necessidades de cada uma. No quadro a seguir apresentamos a rotina desenvolvida nesta sala.

Tabela 2 Rotina das crianças da sala de 1 ano

7:45h	Hora de acolhimento na sala de convívio
9:30h	Tempo de atividades
10:45h	Momento de higiene
11:00h	Almoço
11:45h	Momento de higiene
12:00h	Dormida
15:00h	Momento de higiene
15:15h	Lanche
15:30h	Tempo de atividades
17:00h	Hora de acolhimento

Saliento que a higiene das crianças era realizada sempre que necessário sem seguir por norma apenas a hora que a rotina indicava.

1.2 Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar

1.2.1 Caracterização da instituição

A instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto de Pré-Escolar localizava-se na cidade de Bragança. Era uma instituição destinada a crianças com idades de 3 a 6 anos e com capacidade para 75 crianças distribuídas por 3 salas, sendo que uma delas encontrava-se fora de serviço, sendo utilizada apenas para o uso de atividades em convívio ou momentos de acolhimento sem ação educativa.

Em relação ao interior do espaço físico da instituição, esta era composta por três salas de atividades, as salas que estavam em funcionamento eram duas: uma delas, a sala

onde realizamos a nossa prática de ensino supervisionada, abrangia um grupo heterogêneo de crianças com idades de 3 e 6 anos de idade.

A instituição possuía boa iluminação natural e aquecimento central, na entrada existia um hall, do lado direito existiam três casas de banho, uma para crianças do gênero masculino, outra para crianças do gênero feminino e outra para crianças com deficiência, porém esta encontrava-se fora de serviço e era utilizada apenas para arrumações. Havia uma cozinha do lado esquerdo do hall, pequena, que funcionava como refeitório, composta por uma banca de lavar loiça, um fogão, um balcão, três mesas redondas, com as respetivas cadeiras, máquina de lavar a louça e micro-ondas. A instituição tinha também, após a cozinha, um salão polivalente, onde as crianças costumavam realizar ginástica lúdico-motora com um professor cooperante dum projeto intitulado “pé-ativo”. Existia ainda uma secretaria, dois gabinetes de trabalho, duas despensas e duas casas de banho para adultos. O hall de entrada da secretaria, foi adaptado ao espaço da biblioteca, um espaço bastante atrativo com inúmeros livros categorizados por cores conforme os seus temas. Também existia um biombo para a realização de dramatizações de contos utilizando fantoches ou outros materiais, disponibilizava-se de uma área de almofadas onde as crianças se podiam sentar e uma televisão com leitor de DVD integrado.

De frente para o hall encontrava-se um placard onde eram disponibilizadas as informações necessárias para os pais, como: eventos, refeições, informações variadas, etc., vários cabides com a identificação de cada criança para estas guardarem os seus pertences durante o dia e as salas de atividades estavam relativamente seguidas no corredor, a primeira, fora de funcionamento em área pedagógica e sem grupo, utilizada apenas para momentos de convívios, a segunda, sala de atividades que abrangia um grupo heterogêneo com idades de três a cinco anos sendo que só frequentava uma criança com idade de três anos e, por fim, a sala onde realizamos a nossa prática de ensino supervisionada.

Em relação ao espaço exterior, o jardim de infância encontrava-se nas traseiras das moradias de um bairro, possuía um pequeno parque de estacionamento e à sua direita encontrava-se um polidesportivo. Este espaço abrangia um parque infantil que se tinha acesso através do corredor principal da instituição e também pelo salão polivalente. O parque infantil era constituído por uma estrutura com escorrega, baloiço, balizas e uma área relvada bastante considerável. Tinha um piso antiderrapante, mas não tinha grades

nem outra estrutura de segurança, estando apenas à volta do mesmo as traseiras das casas das pessoas daquele bairro.

Todo o espaço do jardim-de-infância tinha zonas em que as crianças conseguiam desenvolver atividades em grupo e individuais, recorrendo à socialização, à aquisição e evolução do saber e conhecimentos de valores multiculturais.

1.2.2 Organização do espaço

Em relação à sala de atividades, esta era uma sala bem organizada, tinha armários que serviam para guardar os trabalhos realizados pelas crianças e ainda o material de apoio às atividades desenvolvidas, incluindo a arrumação de jogos didáticos. Era uma sala que possuía mesas com cadeiras adequadas à faixa etária das crianças e três placards de cortiça, onde os trabalhos das crianças eram expostos.

Relativamente à organização da sala, esta era dividida em áreas de interesses, em que nessas áreas era explorado o lúdico. Como referem Hohman e Weikart, “As áreas lúdicas são claramente definidas e recheadas de materiais interessantes e adequados à idade das crianças” (p.28). Cada área era explorada através dos desejos das crianças, algumas crianças gostavam de explorar sempre a mesma área, já outras, variavam diariamente conforme os seus interesses. Neste contexto, verificamos uma vasta variedade de áreas disponíveis na sala, desde a área da plasticina, dos jogos, do supermercado, da casa, da garagem, da leitura e das emoções, sendo que as duas últimas foram disponibilizadas por nós e pela minha colega de estágio durante a nossa prática de ensino supervisionada. “Quando o educador põe material à disposição, encoraja as crianças a fazer tudo o que pode com ele e observa o que fazem, notando que esquemas implicam aos objectos” (Kamii, 1900, p. 148). O espaço da sala de atividades deve ser modificado conforme a conveniência e curiosidade das crianças, deste modo, a fasciná-las. “Independentemente da razão por que modifica o seu espaço de brincadeira, envolver as crianças nas mudanças do ambiente dá-lhes um sentimento de controlo sobre o mundo” (Hohman & Weikart (2011) (p. 173). Sendo assim, o espaço era alterado e organizado variadamente ao longo do nosso percurso naquela instituição, de acordo com os interesses das crianças, cativando-as à sua exploração. A sala dispunha também de um computador de uso apenas pela educadora ou auxiliar e um quadro interativo. A sala tinha também um computador para as crianças, porém este não se encontrava em funcionamento. A entrada da sala tinha um espaço com almofadas onde as crianças realizavam os momentos de acolhimento.

Como era um grupo heterogêneo de crianças que incluía várias idades, estas, apresentavam, sobretudo as crianças mais velhas, competências a nível da ordenação do espaço e do tempo que lhes possibilitam desenvolver atividades com liberdade nas distintas áreas, individualmente ou em grupo e as crianças mais novas beneficiavam bastante da interação com essas crianças, mais propriamente ao conhecerem e perceberem o seu espaço educativo e como esse funciona.

1.2.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo era composto por vinte e uma crianças, sendo oito do género feminino e treze do género masculino. Catorze crianças eram de três anos, três crianças de quatro anos e quatro crianças de cinco anos, sendo que uma destas já tinha seis anos, repetindo mais um ano de frequência no Jardim de Infância a pedido dos pais e com a concordância da Educadora. Notava-se que este grupo era na maioria assíduo, mostrando maioritariamente bastante capacidade para ouvirem e partilharem opiniões. A maioria era participativa de forma ativa em todas as atividades, revelando muita naturalidade ao falarem sobre as suas vivências.

Uma maioria deste grupo de crianças, pelo que observamos ao longo das semanas, mostrava um à vontade e necessidade de demonstrar aquilo que sentia, que queria, que desejava e comunicavam-se sobre isso, principalmente quando se referiam do que acontecia à sua volta. É essencial que nesses momentos sejamos capazes de propor-lhes atividades significativas de aquisição de competências que levem essas crianças a perceber a importância e o significado daquilo que as rodeia, para assim, interiorizarem que para além delas e da sua família, há um mundo inteiro que lhes pertence e que de igual forma pode-lhes propor felicidade.

1.2.4 Organização do tempo

Em relação à rotina, a sala propunha-se de uma rotina diária que era, claro, flexível e poderia sofrer alterações dependendo do interesse e necessidades das crianças envolvidas. A rotina é algo essencial para a criança pois com uma rotina definida, “a criança aprende a existência de fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial (que acontece antes, que acontece depois, que se faz no começo e que se faz em outros momentos da sessão) (Zabalza, 1992, p. 170).

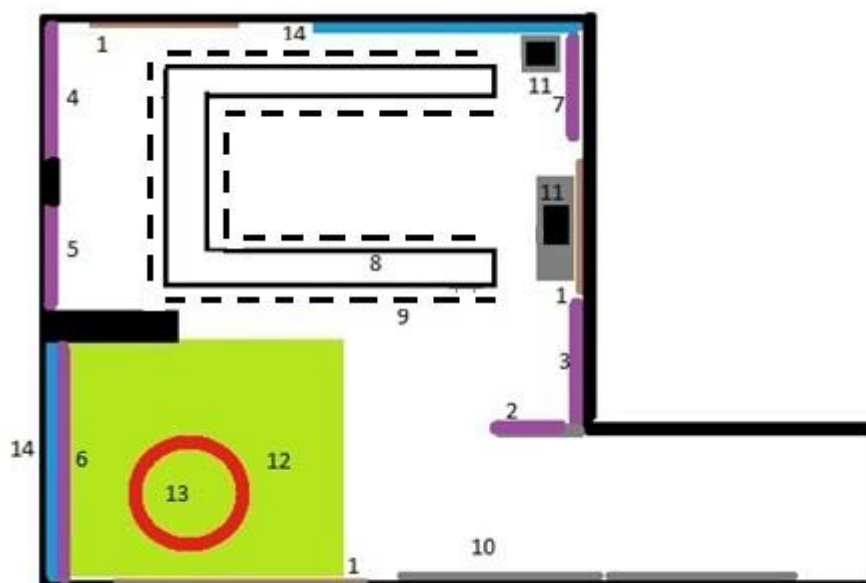
Descrevemos a seguir, a rotina diária do grupo de crianças anteriormente referidas.

Tabela 3 Rotina da sala de crianças dos três aos cinco anos

7:45h	Receção das crianças na sala amarela ou salão polivalente;
9:00h	Convívio das crianças na sala amarela ou salão polivalente;
9:30h	Trabalho em grande grupo;
10:30h	Lanche;
10:45h	Atividades livres;
11:15h	Trabalho em pequeno grupo ou individual;
11:45h	Higiene pessoal;
12:00h	Almoço.
13:45h	Higiene pessoal;
14:15h	Acolhimento na sala amarela ou salão polivalente;
14:30h	Trabalho em pequenos grupos ou individual;
15:30h	Lanche e atividades livres;
16:00h	Fim da componente letiva e início à componente de apoio à família;
19:00h	Fim da componente de apoio à família.

Como podemos verificar no quadro atrás, a rotina deste grupo de crianças era complexa e com vários momentos tanto a nível de atividades em grupo como individuais. Apresentamos na figura a seguir a planta da sala de atividades referente a este grupo de crianças.

Figura 2 Planta da sala de atividades em contexto de Jardim de Infância



Podemos considerar através desta figura que a sala de atividades era um espaço com várias áreas de interesse e materiais disponíveis à sua exploração. Apresentamos a legenda da figura atrás exibida.

Tabela 4 Legenda da planta da sala de atividades em contexto de Jardim de Infância

1	Quadros de cortiça par afixação de trabalhos realizados pelas crianças
2	Área dos jogos e plasticina
3	Área das emoções
4	Área da casinha
5	Área do supermercado
6	Área da leitura
7	Área da garagem
8	Disposição das mesas
9	Disposição das cadeiras
10	Armários de arrumações de materiais
11	Computadores
12	Espaço destinado a momentos de convívio
13	Mesa oval para exploração de livros
14	Janelas

Todos os espaços e materiais da sala de atividades designada a este grupo de crianças estavam disponíveis para manuseamento por parte das crianças possibilitando a exploração de todos durante os momentos de atividades em grupo ou individuais.

1.3 Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O contexto educativo onde tivemos a oportunidade de desenvolver a PES com um grupo de crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico situa-se ao lado da escola EB 2/3 Paulo Quintela, integrada na rede de escolas públicas de Bragança, o edifício englobava tanto a valência de Jardim de Infância como também o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.3.1 Caracterização da instituição

A instituição integrava 20 salas destinadas aos dois níveis de ensino. Dez das salas eram destinadas à valência do 1.º CEB, quatro para a EPE e duas para a componente de apoio à família. Para além destes espaços, a instituição ainda possuía um refeitório, uma copa, um campo de futebol, um parque infantil, uma sala de reuniões, uma sala de cuidados médicos com apoio aos primeiros socorros, uma sala para os docentes e uma biblioteca pertencente a rede de bibliotecas escolares. A instituição também disponibilizava um atelier que assegurava o cuidado das crianças fora do período escolar.

Referentemente ao aspeto exterior, a instituição tinha um aspeto retangular formada por blocos, com corredores centrais e salas distribuídas pelos mesmos. Possuía espaços amplos e de dimensões significativas, um campo de futebol cimentado, um parque infantil tanto de uso pela EPE como pelo 1.º CEB e um estacionamento de dimensão significativa exclusivo para os docentes e funcionários da instituição.

1.3.2 Caracterização da turma

A turma era constituída por 20 crianças, 10 do género feminino e 10 do género masculino, com idades de 7 e 8 anos sendo que uma criança já tinha 9 anos de idade. Alusivamente à nacionalidade, uma das crianças era de nacionalidade francesa e as restantes de nacionalidade portuguesa. Duas das crianças da turma estavam no 1.º ano pois foram retidas no ano anterior, as restantes estavam no 2.º ano tendo dado continuidade ao 1.º ano do ano passado. Cerca de 4 alunos tinham apoio educativo e 1 com necessidades educativas.

Era um grupo autónomo, sempre curioso relativamente às propostas apresentadas, adoravam tudo que fugisse à rotina normal, era um grupo que sabia expressar-se face a conflitos ou opiniões. Uma das crianças era bastante direta relativamente aos assuntos abordados em sala de aula. O respeito pelo outro nem sempre era notório. Algumas crianças apresentavam dificuldades em trabalhar em grupo estando mais habituadas a trabalhar individualmente. Porém foi um grupo que evoluiu bastante nesses aspetos ao longo do tempo da nossa PES.

1.3.3 Organização do espaço

Em relação ao espaço, a sala ao longo do nosso período de PES, veio a sofrer algumas alterações principalmente em relação à disposição das mesmas. De início, as mesas estavam em formato de “U” no centro da sala e as crianças estavam todas distribuídas por pares em cada mesa. Ao longo das aulas, voltaram-se a modificar a disposição das mesmas, colocando-as em filas horizontais. Algumas aulas depois, colocaram-se em filas verticais e deixaram-se ficar assim pois desta forma as crianças não se distraíam tanto com os colegas. Todo este processo de alteração da sala foi sempre discutido e negociado entre crianças, estagiárias e professores.

A sala possuía uma das paredes completa de janelas. As paredes da sala estavam quase todas preenchidas com desenhos das crianças, cartolinas com conteúdos, etc. A sala tinha um quadro interativo e um quadro branco de escrita, dois armários para guardar material e um computador utilizado apenas pelos docentes.

Apresentamos a disposição da sala de aula atrás descrita.



Figura 3 Disposição da sala de aula do 2.º ano do 1.º CEB

Em relação ao lúdico, neste contexto não decorriam momentos destinados a atividades lúdicas, porém, a professora titular procurava trabalhar alguns conteúdos/temas através de materiais atrativos, por exemplo, vídeos interativos ou PowerPoint. Em relação ao horário escolar desta turma, este, era flexivo conforme os interesses das crianças e o ensino desejado pela professora cooperante.

1.3.4 Organização do tempo

Apresentamos o horário inserido na turma atrás referida. Ano letivo 2018/2019

Tabela 5 Horário do 2ºano do 1.º CEB

Escola: Escola Básica da Sé				Categoria: professor do QA	
Turma: SE6 – 2º Ano					
Tempos/início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00h	port.	mat.	port.	mat.	port.
9:15h	port.	mat.	port.	mat.	port.
9:30h	port.	mat.	port.	mat.	port.
9:45h	port.	mat.	port.	mat.	port.
10:00h	port.	mat.	port.	mat.	port.
10:15h	port.	mat.	port.	mat.	port.
10:30h	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	Intervalo
10:45h	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	Intervalo
11:00h	mat.	port.	mat.	port.	est. meio
11:15h	mat.	port.	mat.	port.	est. meio
11:30h	mat.	port.	mat.	port.	est. meio
11:45h	mat.	port.	mat.	port.	est. meio
12:00h	mat.	port.	mat.	port.	ap. Est
12:15h	mat.		mat.		ap. Est
12:30h					
13:00h					
13:45h					
14:00h	cidadania	est. meio	ap. est.	est. meio	manualidades*
14:15h	cidadania	est. meio	ap. est.	est. meio	manualidades*

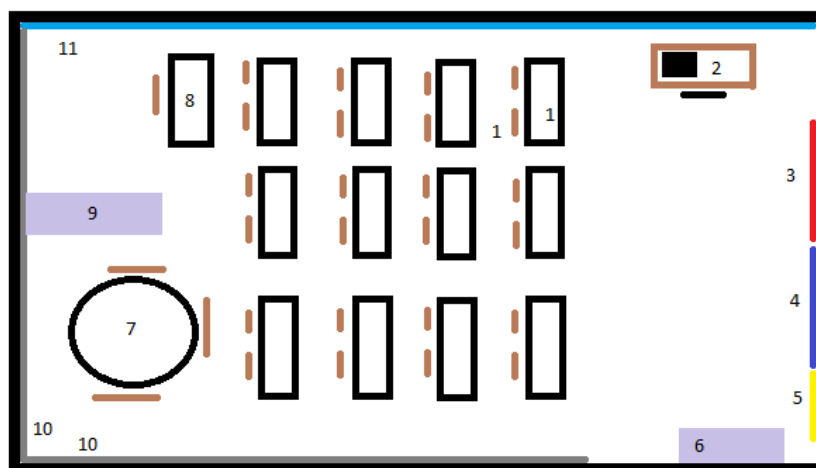
14:30h	cidadania	est. meio	ap. est.	est. meio	manualidades*
14:45h	cidadania	est. meio	ap. est.	est. meio	manualidades*
15:00h	exp.	exp.	exp.	exp.	manualidades*
15:15h	exp.	exp.	exp.	exp.	manualidades*
15:30h	exp.	exp.	exp.	exp.	manualidades*
15:45h	exp.	exp.	exp.	exp.	manualidades*
16:00h	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	Intervalo
16:15h	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	Intervalo
16:30h	inglês	música	at. física	plastica	at. Física
16:45h	inglês	música	at. física	plastica	at. Física
17:00h	inglês	música	at. física	plastica	at. Física
17:15h	inglês	música	at. física	plastica	at. Física
17:30h					
17:45h					
18:00h					
18:15h					
18:30h					

Manualidades*: Facultativa

Entrada em vigor: 14/09/2018

Alusivamente à sala de aula deste grupo de crianças, a mesma apresentava-se da seguinte forma:

Figura 4 Planta da sala de aula do 2.ºano do 1.º CEB



A sala de aula destinada a este grupo apresentava-se bastante organizada e com bastante espaço de exposição de trabalhos das crianças, boa iluminação e materiais adequados. Apresentamos a legenda da planta da sala de aula atrás exibida.

Tabela 6 Legenda da planta da sala de aula do 2º ano do 1º CEB

1	Disposição das mesas e das cadeiras
2	Mesa do professor com respetivo computador
3	Quadro branco
4	Quadro interativo
5	Tabela dos comportamentos das crianças ao longo do dia
6	Armários de arrumação de material
7	Mesa de apoio às crianças do 1º ano do Ensino Básico
8	Mesa de apoio à criança com necessidades educativas especiais
9	Armários de arrumação de material
10	Paredes próprias para afixação dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças
11	Conjunto de janelas que ocupam completamente a parede lateral da sala.

2 - Fundamentação Teórica

Nota introdutória

Seguidamente, iremos abordar o lúdico, o conceito de lúdico e como este se foi desenvolvendo. Este tema, começou a fazer sentido ao ser explorado por nós, quando iniciámos a PES, pois começamos a nos questionar sobre estratégias e formas de tornar o ensino mais fascinante, que de alguma forma, através dessas estratégias, as crianças se sentissem mais interessadas e, dessa forma, surgiu o lúdico como uma estratégia de ensino aprendizagem.

2.1 Conceito de lúdico

Sant'Anna e Nascimento (2011), citado por Casagrande, (2019), refere que “a origem do termo lúdico vem do latim *ludus*, que significa “brincar” (p.1. Cap.2). O lúdico ou as atividades lúdicas, são o ato de brincar, seja por atividade livre em que a criança se expressa livremente ou jogos com algum objetivo a ser realizado no final. “Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade: transforma-a e adapta-a aos seus desejos”(Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.41).

Segundo Casagrande (2019, p. 1. Cap.1), “Bebês muito pequenos já brincam com o móvel de seu berço, mexendo nos bichinhos pendurados ou rindo cada vez que eles giram. Sendo assim, a ludicidade é algo natural, legítimo e livre quando se trata do universo infantil”. Através do brincar, a criança descobre o mundo, o seu mundo, aquilo que a rodeia, aquilo que acontece à sua volta, criando assim uma ligação entre a realidade vivida e a fantasia.

O lúdico é algo essencial na educação e cada vez mais se observa isso. A educação através do lúdico dá infinitas possibilidades à criança para desenvolver variadas habilidades e competências essenciais que promovem a interação social entre o grupo e é uma mais valia tanto para a criança em si como para as crianças que as rodeiam. Segundo Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017, p.42), “A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas”. É no brincar que as crianças descobrem aquilo que mais gostam, quais as suas exigências perante o mundo, descobrem aquilo que as rodeia e apercebem-se de como as coisas são

concretizadas, como funcionam, fazem questões e vão à procura das soluções, vão ganhando confiança, criatividade e autoestima, e é pela brincadeira que vão aprender a interagir com os outros, a pressupor e resolver conflitos com os outros ou sozinhas, desenvolvendo assim inúmeras competências a nível comunicativo, social, afetivo, emocional, moral e cognitivo “O conceito de “brincar” tem sido usado como sinónimo de jogar, ou de atividade lúdica, utilizando-se por vezes, a expressão “jogo livre” para indicar a sua especificidade” (Sílvia, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.105). “O jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de atividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria atividade” (Kamii, 1900, p. 29).

Deste modo, afirma-se que as atividades lúdicas estão caracterizadas como qualquer jogo ou brincadeira que seja de natureza divertida e aprazível na sua realização. A perspectiva de Froebel, de acordo com Casagrande (2019), retomando a ideia de Kishimoto, considera que para este, “a ludicidade é a expressão mais pura da criança: ao brincar, ela se prepara para uma vida adulta com foco e objetivo, além de enfatizar que o lúdico é algo sério, cheio de significados e tem sua importância maior nos primeiros anos de vida” (p.1, cap.1). dessa forma, é essencial trabalhar o lúdico nos jardins de infância e nas escolas pois assim, as crianças desenvolvem aprendizagens de forma mais dinâmica.

2.2 O lúdico e o contexto escolar

O lúdico nas escolas tem-se vindo a desenvolver cada vez mais. É uma estratégia de aprendizagem que existe há muitos anos, porém recentemente tem vindo a despertar cada vez mais interesse nos pedagogos e os benefícios da mesma no desenvolvimento de competências e aprendizagens nas crianças. Como referem Spodek e Saracho (1998):

No primeiro quarto do século XX, é que a brincadeira natural das crianças foi aceita como um veículo para a aprendizagem. Estas abordagens à educação na primeira infância não tentavam abstrair apenas os elementos “educativos” das brincadeiras. Ao contrário, a brincadeira natural das crianças era estimulada por serem pedagogicamente significativas em si mesmas, embora não fossem consideradas o único meio pelo qual as crianças pudessem aprender (p. 210).

Quando falamos do lúdico, falamos de brincar, atividades lúdicas desenvolvidas com o intuito de desenvolver competências e aprendizagens nas crianças quando mesmo estas, muitas vezes, não têm a percepção que estão a desenvolver aprendizagens significativas para os seus futuros através de simples brincadeiras ou jogos.

Segundo Jean Chateau (1975, p.16), “A infância é, portanto, a aprendizagem necessária para a idade madura”. É na infância que é essencial o desenvolvimento de atividades significativas para o desenvolvimento da criança, como refere Kishimoto (2007):

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (p.36).

É na infância que a criança se desenvolve tanto a nível cognitivo, social, linguístico como afetivo e psicomotor, isso será, com certeza, significativo para a sua vida adulta e é importante desenvolver-se através de várias estratégias de aprendizagem, uma delas, o lúdico, o jogo, “A criança é um ser que joga. Impedi-la disso, é provocar uma regressão no seu desenvolvimento físico e psicológico” (Cormary et al., 1980, p. 332). É importante darmos a hipótese às crianças da utilização do jogo como mediador de desenvolvimento de competências e aprendizagens pois, dessa forma, estamos a dar-lhe a eventualidade de desenvolverem motivação pela ação e claro, a criatividade, como também o prazer de trabalhar de forma lúdica. Podemos afirmar que o jogo e a atividade lúdica estão interligados, havendo uma diferenciação entre o jogo lúdico com ação educativa e o jogo lúdico sem ação educativa, como refere Kishimoto (2007):

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeças disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade da disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores (p.37).

Esta é a diferença entre as atividades lúdicas com ou sem ação educativa, porque mesmo que a criança brinque com algum brinquedo educativo, o professor nunca terá a certeza de que esta irá desenvolver a ação educativa que pretende “A brincadeira educativa tem como objetivo primário a aprendizagem. Ela é divertida para as crianças, pois se não proporcionar satisfação pessoal, a atividade deixa de ser lúdica” (Spodek e Saracho, 1998, p. 215). Estes autores também referem que “A diferença não está nas atividades e nem no grau de divertimento que as crianças extraem delas, mas sim nos objetivos atribuídos à brincadeira pelas pessoas responsáveis pelas atividades das crianças” (p. 215). Na sala de aula o lúdico pode ser desenvolvido sem ter o objetivo apenas do brincar ou jogar, mas sim para desenvolver aprendizagens ou lecionar conteúdos. Referindo Casagrande (2019):

É importante esclarecer que nem todo jogo é uma atividade lúdica. Além disso, as atividades lúdicas nem sempre são caracterizadas apenas por jogos, podendo em sala de aula, por exemplo, ser uma atividade com menos regras e que estimule o aluno de maneira intuitiva (p.5. Cap.4).

Citando Vayer, Maigre e Coelho (2003), falando da distinção entre aprendizagem dirigida, ou seja, com ação educativa e aprendizagem não dirigida, estes referem que

Na aprendizagem dirigida como na não dirigida, o sujeito é igualmente activo. A diferença entre as duas maneiras de aprender situa-se, tal como já referimos, ao nível da avaliação. Na actividade dirigida, os resultados são avaliados tendo em consideração um pedido ou uma imposição exterior; na actividade não dirigida, o sujeito é a sua própria referência (p. 36).

É essencial, principalmente, estimular a criança a aprender, ou seja, incentivá-la em sala de aula recorrendo a variadas estratégias de aprendizagem. O lúdico é uma boa forma de incentivar a criança a desenvolver aprendizagens, pois desta forma, a mesma, fica cativada pelo desenvolvimento da atividade, da sua execução, visto que assim, está a aprender de uma forma mais aprazível que o ensino dito “normal”. Raul (2012) citado por Casagrande (2019), apresenta-nos “um esquema que mostra a ludicidade dividida em

duas funções, a lúdica e a educacional. A lúdica caracteriza-se por ser um brincar livre e despreocupado. A educacional, um brincar com direcionamento” (p.5. Cap.4).

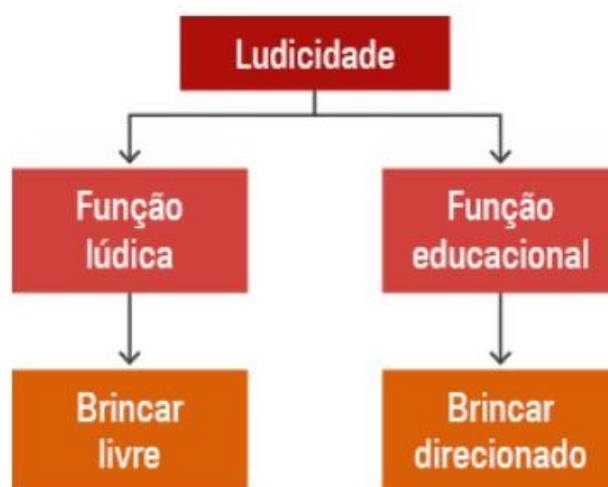


Figura 5 Ludicidade - Função lúdica e função educacional

Fonte: adaptado de Rau (2012, p. 35)

Como referimos anteriormente, nem sempre a atividade lúdica nos garante a ação educativa, embora ambas sejam atividades lúdicas, existe a diferença entre a atividade lúdica espontânea, em que a criança brinca livremente sem preocupações de seguir quaisquer objetivos ou regras durante o seu processo, e a atividade lúdica educacional, destinada a desenvolver ação educativa, com um objetivo no final da mesma, seja proposta pelo educador/professor, seja pelos pais ou outro em que a criança tem objetivos a serem concretizados durante a sua execução.

Mas, quando falamos de lúdico, não falamos só de brincadeiras ou jogos, também falamos de brinquedos, materiais, toda a atividade que a criança se diverte a realizar, ou seja, para Vygotsky (1984) citado por Kishimoto, (2007), “o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança” (p.60), ou seja, todos os momentos em que a criança brinca de forma livre e imaginária, com gosto, pode-se afirmar como uma atividade lúdica.

Referindo Casagrande (2019):

Trabalhar a ludicidade no espaço escolar é falar a linguagem conhecida pela criança, afinal, desde muito cedo, ela brinca interagindo com seus pais e familiares. Além disso, é possibilitar que se desenvolva como cidadã e se prepare para novos aprendizados significativos (p. 3 Cap. 3).

Começamos a ter uma maior percepção que o lúdico já não é só o ato de brincar sem compromissos, mas sim algo fundamental para a educação, pois através do lúdico podemos ter contribuições que facilitem as aprendizagens e contributos para uma melhor educação. Como refere Kishimoto (2007):

O raciocínio decorrente do fato de que os sujeitos aprendem através do jogo é de que este possa ser utilizado pelo professor em sala de aula. As primeiras ações de professores apoiados em teorias construtivistas foram no sentido de tornar os ambientes de ensino bastante ricos em quantidade e variedade de jogos, para que os alunos pudessem descobrir conceitos inerentes às estruturas dos jogos por meio de sua manipulação. Esta concepção tem levado a práticas espontaneístas da utilização dos jogos nas escolas (p.78).

É importante referir que para desenvolver o lúdico em sala de aula e abordá-lo como estratégia de ensino/ aprendizagem, devemos ter a noção que o aluno é primordial no processo de ensino aprendizagem e que este deve ter um papel ativo no mesmo. Dessa forma, o aluno passa a ter um papel ativo no processo de ensino aprendizagem, descobrindo os saberes em vez de estes lhes serem transmitidos.

Ao longo dos tempos, a visão de infância foi-se reconstruindo, passando da noção de criança como uma tábua rasa, uma massa moldável sobre a qual se inscrevia o que os adultos achavam adequado, até, já nos nossos dias, uma noção segundo a qual a criança é um ser ativo e competente (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.43).

Ao longo dos tempos, no meio da educação, a criança começou a ser vista como importante, valorizada e isso foi evoluindo com o tempo até que hoje em dia, a criança é vista com identidade própria, construtora do seu próprio conhecimento. É certo que com

esta evolução, viu-se um grande progresso também a nível psicológico, emocional e cognitivo por parte das crianças.

De acordo com Casagrande, (2019), Macedo, Petty e Passos (2005), consideram que devemos caracterizar as atividades escolares por algumas qualidades importantes, conforme o seguinte quadro:

Prazer funcional	As atividades lúdicas desenvolvidas no espaço escolar devem ser realizadas, bem como causar interesse, simplesmente pelo prazer que darão aos alunos. Não basta para a criança saber o que o que está aprendendo lhe servirá no futuro, essa informação não é algo que a motiva. O que causa empolgação é o prazer que a atividade proporcionará naquele momento.
Desafios	Todo o processo de aplicar uma atividade lúdica tem que ser bem pensado e estruturado. A maneira como se apresenta o jogo, por exemplo, causará ou não motivação no aluno. Se a proposta tiver desafios possíveis de serem alcançados, provavelmente causará interesse e motivação.
Possibilidades	É preciso que as atividades educacionais propostas sejam necessárias, isto é, causem nos alunos a vontade de realizá-las e de encontrar as respostas. Além disso, é necessário que os jogos façam sentido e criem possibilidades para que a criança alcance o objetivo final.
Dimensão simbólica	Propor uma atividade lúdica é possibilitar à criança um encontro com o mundo simbólico, em que ela irá refletir e imaginar para assim conseguir responder aos questionamentos ou alcançar as metas estipuladas.
Expressão construtivista	Qualidade relacionada às várias maneiras de se expressar. É a possibilidade que damos aos alunos de lidar com a atividade proposta a partir de suas percepções e formas de expressão.

(p.11. Cap. 4)

Observando estas qualidades, podemos perceber porque é que algumas crianças acham a escola desinteressante, para a criança se motivar em sala de aula, é necessário que tanto o espaço escolar como as atividades propostas a desenvolver façam sentido.

Para se trabalhar o lúdico em contexto escolar, devemos primeiramente propor atividades que estejam interligadas com os conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula.

2.3 O lúdico e a cultura

O termo “Jogar” ou “brincar”, varia conforme cada cultura. Cada cultura tem o seu jeito de ver e desenvolver o brincar. Segundo Casagrande (2019):

O jogo que cada um de nós imagina e/ou se refere é abordado com base nas nossas vivências com jogos, na nossa percepção sobre o que é e como é jogar, na maneira como a nossa cultura entende, utiliza e traduz a palavra “jogo” (p. 1 Cap. 3).

A perspectiva de Kishimoto (2008), em relação a este assunto, de acordo com Casagrande (2019), “aponta que a cultura dá significado e sentido ao jogo. Cada cultura vivencia o lúdico à sua maneira, cada espaço o compreende de modo muito específico” (p. 1 Cap.3). O jogo e o brinquedo estão interligados e ambos possuem o mesmo significado, como referimos anteriormente, a criança pode brincar com um brinquedo ou um objeto e pode ou não desenvolver ação educativa durante a brincadeira. A definição do jogo/lúdico dependerá de quem a está a qualificar, ou seja, esse conceito sempre se irá definir por quem está a falar sobre o mesmo. A sua definição varia de cultura para cultura, assim sendo, “a cultura, o espaço social e a pessoa que estuda o jogo, o brinquedo e a brincadeira vão definir claramente a maneira como são compreendidos e a forma como são relacionados no cotidiano” (Casagrande, 2019, p.5 Cap. 3).

Cada cultura mostra-nos uma ideia diferenciada do que é o lúdico ou o jogo, a maneira de brincar, de jogar, de desenvolver ou ultrapassar situações. Existem variadas formas de ver o lúdico e com isso, podemos ampliar o nosso conhecimento sobre este tema e desenvolver a curiosidade de investigar o mesmo.

Quando explicitamos que o significado de lúdico depende da cultura em que a criança está inserida, estamos falando da cultura de forma ampla – país, estado, cidade -; porém, também é relevante analisar a etnia, a época, o gênero, a idade da criança e suas relações sociais. Todos esses elementos interferem na cultura lúdica de quem brinca (Casagrande, 2019, p.7. Cap. 3).

A criança desenvolve atividades conforme a cultura em que vive, ou seja, varia conforme a sociedade. Vão realizar jogos ou brincadeiras conforme os seus interesses, modas da atualidade ou acontecimentos vivenciados. Assim, surgem as brincadeiras através de personagens. As crianças desenvolvem brincadeiras imaginativas que, referindo a perspectiva de Bettelheim (1998), de acordo com Kishimoto (2007):

Podem começar a compensar pressões que sofrem na realidade do cotidiano. Assim, enquanto representam fantasias de ira e hostilidade em jogos de guerra ou preenchem seus desejos de grandeza, imaginando ser o Super-Man, o Hulk, o Batman ou um rei, estão procurando a satisfação indireta através de devaneios irreais, ao mesmo tempo que procuram livrar-se do controle dos adultos, especialmente dos pais (p. 64).

Quando a criança realiza brincadeiras imaginativas, esta, está a criar uma ponte entre o real e a fantasia. Kostelnik e colaboradores, (1986), citado por Kishimoto, (2007), consideram algumas características dos super-heróis e heroínas:

- Bondade, sabedoria, coragem, inteligência e força;
- Solucionar qualquer problema e ultrapassar obstáculos. Os super-heróis não têm de se preocupar com os compromissos que caracterizam o mundo real e suas soluções são sempre aceitas;
- As pessoas os procuram para que os guiem e resolvam suas dúvidas, enquanto eles não recebem ordens de ninguém;
- Sabem sempre o que é certo, nunca se enganam, não estão sujeitos a dúvidas, frustrações e fraquezas como a maioria das pessoas. São aprovados e reconhecidos pelos adultos e todos querem ser seus amigos, portanto, as crianças desejariam ter os poderes que eles têm, como força, velocidade e resistência, além do poder de voar, nadar embaixo d'água a longas distâncias ou mudar a forma do corpo (p.66).

É normal que as crianças fantasiem que se coloquem no papel principal e sintam que têm poder na sua vida, pois “Não podemos esquecer que as crianças têm pouco poder num mundo dominado pelos adultos, e elas têm consciência disso” (Kishimoto, 2007, p.66), a maioria das crianças é fascinada por estas personagens, pois através destas

brincadeiras, fantasiam um mundo que gostariam que existisse. “A brincadeira de super-herói, ao mesmo tempo que ajuda a criança a construir autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real, como vestir-se, comer um alimento sem deixar cair, fazer amigos, enfim, corresponder às expectativas dos padrões adultos” (Levinzon, 1989, citado por Kishimoto, 2007, p.66).

2.4 O lúdico no desenvolvimento da criança

O jogo, é essencial na vida das crianças, para o seu desenvolvimento e preparação da vida adulta. As Nações Unidas reconhecem desta forma o valor do brincar na vida das crianças, vendo-o como um direito da criança, como refere o artigo nº31 no ponto 1 “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1990, P.22). Podemos referir que existem vários autores que definem o brincar como algo essencial para o desenvolvimento da criança, entre eles está Duprat (2014) citado por Casagrande, (2019):

O bebê inicia seu desenvolvimento cognitivo a partir dessas pequenas tentativas e descobertas, as quais ocorrem pela via do brinquedo e do brincar, tendo o seu corpo como parte integrante e indissociável de toda essa capacidade lúdica. Aos poucos, a complexidade da brincadeira se amplifica e aumenta com o passar dos anos. Juntamente com um lúdico mais complexo, ocorre o desenvolvimento da cognição da criança, como degraus que ela galga, rumo a novos aprendizados (p.3. Cap. 5).

As atividades lúdicas estão presentes na vida da criança desde sempre, como refere Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017, p.42), “As aprendizagens que as crianças desenvolvem em contextos lúdicos formais são, porventura, tão velhas quanto o é a sua existência e, afinal, a da própria sociedade a que pertencem por condição”. Estes autores, referem também, que “A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas”. As atividades lúdicas são uma estratégia de ensino-aprendizagem essencial a ser trabalhada com as crianças para o seu desenvolvimento, como refere Kishimoto, (2007):

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (p.36).

Uma das grandes capacidades das atividades lúdicas, do brincar, é a motivação, quando o professor leva para a sala de aula atividades lúdicas para desenvolver com as crianças, estas, demonstram uma maior motivação pelos temas/conteúdos a serem trabalhados. Segundo Casagrande (2019):

Trabalhar com educação e utilizar o lúdico como mediador do processo de ensino-aprendizagem demanda o desenvolvimento de um grande aparato com muitas dimensões diferentes. Ao mesmo tempo que apoiamos um aprendizado efetivo na alfabetização, por exemplo, procuramos desenvolver na criança a capacidade de lidar com suas emoções, sua habilidade de se socializar, a criatividade para encontrar soluções diferentes para cada novo desafio, etc. (p.1. Cap. 5).

Mas quando falamos do lúdico em sala de aula, não nos estamos apenas a referir ao lúdico como uma estratégia de motivação, o lúdico também é essencial para a interação social da criança, pois quando esta brinca com outros, está a socializar, a desenvolver a sua afetividade, a saber gerir as suas emoções. Como sustenta Casagrande, “Sabemos que a ludicidade em sala de aula possibilita que o desenvolvimento da criança ocorra nos mais diferentes campos, sendo a afetividade uma dessas vertentes” (p.7. Cap.6). Como refere Macedo, Petty e Passos (2005) citado por Casagrande, (2019):

Os desafios propostos aos alunos por meio de ações lúdicas às vezes causam pura diversão, e, outras vezes, uma imensa frustração. Porém, é possibilitando o contato do aluno com essas emoções tão distintas que ele aprenderá a lidar com os diferentes afetos que o compõem (p.11. Cap.6).

Em suma, o lúdico possibilita o desenvolvimento social e pessoal da criança, pois quando esta brinca está a desenvolver a afetividade tanto com as outras crianças como com os adultos, desenvolvendo também a curiosidade, fazendo descobertas enquanto brinca, utilizando conhecimentos que serão decisivos no desenvolvimento da brincadeira.

2.5 O lúdico como forma de motivação

O lúdico é uma estratégia de ensino-aprendizagem bastante motivadora. Quando o professor/educador leva para a sala material lúdico e propostas de desenvolver os conteúdos através de atividades lúdicas, as crianças irão ver a sala como um espaço interessante e motivador para se estar e não apenas um local de trabalho que tem que ser frequentado. Citando Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017):

Compreender o jogo como algo decisivo no processo de humanização do homem implica compreender que não basta, simplesmente, disponibilizar à criança tempo e espaço para a atividade lúdica. O tipo de material e de oportunidades que se oferecem às crianças e a participação consciente dos educadores/professores/animadores sociais são fundamentais no desenvolvimento da capacidade de brincar e, conseqüentemente, em todas as dimensões do seu desenvolvimento (p.128).

Não basta o professor levar materiais didáticos para a sala, é necessário que se motive as crianças para o desenvolvimento das atividades, procurando estratégias que façam captar a atenção e os interesses das mesmas. Se as crianças demonstrarem da parte delas um envolvimento nas atividades propostas, então haverá desenvolvimento de aprendizagens, para isso, é necessário haver motivação.

A motivação está presente na vida da criança desde o seu nascimento, referindo a perspectiva de Brunner (1996), de acordo com Kishimoto (2008), retomando a ideia de Casagrande (2019), aponta para o fato de a brincadeira ser motivadora desde o nascimento

da criança. O autor explicita que o bebê explora naturalmente o ambiente, os objetos e tudo o que o circunda” (p.7. Cap.8).

Segundo Marinho et al. (2012), Citado por Casagrande, (2019) considera que:

[...] o jogo pode ser utilizado como recurso didático, em várias áreas do conhecimento, pois é uma ferramenta que oferece inúmeras possibilidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, principalmente para motivar o aluno, pois por meio do manuseamento de materiais (brinquedo), da expressividade através dos movimentos, brincando e jogando, a criança pode incorporar os conhecimentos de forma concreta, aprendendo lúdica e prazerosamente (p.7. Cap.8).

Utilizando o lúdico, desta forma, a criança desenvolverá competências e aprendizagens de forma mais empolgante e motivadora. Cabe ao professor saber trabalhar o lúdico na sala, saber se envolver juntamente com as crianças nas atividades para que estas não demonstrem receio ou medos. Como refere Lopes (2009), citado por Chagas (2017):

Situações lúdicas auxiliam o ser humano a lidar com sentimentos, contribuindo para o amadurecimento e colaborando para as decisões que tomará posteriormente na vida adulta. Desse modo, a atividade lúdica tem importância fundamental na educação escolar, na formação do ser humano e permite ao educador perceber traços da personalidade e do comportamento do educando, o que facilita o planejamento de estratégias pedagógicas no ambiente lúdico, promovendo a motivação para melhor aprendizagem (p.1. Cap.5).

O professor deve saber guiar a atividade em si, explicar primeiramente as regras do jogo ou brincadeira para que as crianças a possam desenvolver sem que este interfira. “Caso não ocorra a mediação do professor, a ludicidade será apenas um momento de brincar e descontrair ou não terá significado para os alunos, que se sentirão desmotivados em relação à aprendizagem” (Casagrande, 2019, P.13. Cap. 11). É importante termos a noção que os temas/conteúdos podem ser desenvolvidos em sala sem recorrer ao ensino dito “transmissivo”, pois através do lúdico podemos desenvolver essas aprendizagens dando à criança a possibilidade de as desenvolver de forma motivadora, prazível e gratificante.

2.6 Teorias sobre o lúdico

Como vimos a referir, o lúdico, os jogos, são essenciais no desenvolvimento das crianças. Desde há muito tempo, como vimos a perceber nos itens anteriores, vários autores têm vindo a desenvolver estudos e perspetivas sobre esta problemática, a importância que o lúdico tem no desenvolvimento da criança. Iremos abordar a perspetiva de Piaget e Vygotsky sobre este conceito.

2.6.1 A teoria de Piaget

Piaget defende que o lúdico e as aprendizagens estão interligados, mas que o lúdico varia conforme a cultura e a sociedade onde a criança pertence. Segundo Casagrande (2019), “para Piaget, a ludicidade recebe interferência direta do espaço físico e do meio social em que a criança se desenvolve” (p. 9. Cap. 1). Ou seja, a criança irá desenvolver e compreender a experiência lúdica vivenciada através do meio onde vive.

Piaget, segundo Elkind (1978), afirma que “a capacidade da criança para imitar objetos e atividades ausentes também reflete suas recém-desenvolvidas atividades simbólicas” (p.89). Ou seja, o lúdico encontra-se presente na vida da criança desde muito cedo na infância, quando a criança desenvolve o faz de conta, em que a criança imita o que vê, os pais ou alguém, através do simbolismo, esta desenvolve o lúdico sem mesmo ter a noção que o está a fazer.

Como refere Miranda (2016), citado por Casagrande (2019):

O teórico relaciona três tipos de jogos vivenciados pelas crianças:

Jogos de exercícios: esses jogos se caracterizam por serem as primeiras experiências da criança com a ludicidade. O prazer dessa atividade lúdica está no fato de a criança detetar que consegue realizar determinado movimento e/ou que possui uma capacidade específica. Muitas vezes ocorre pela experiência, aparentemente simples, de gesticular. Jogos simbólicos: Ocorrem quando a criança brinca de imitação e, a partir dessa experiência, compreende o que está à sua volta. É como se ela absorvesse o mundo partindo de sua brincadeira de imitar e imaginar. Muitas vezes, antes mesmo de desenvolver a fala, a criança já utiliza esses jogos como forma de se apropriar de conhecimentos e experiências novas. Jogos de regras: nesse tipo de

jogo, a criança inicia um processo diferente. Ao se relacionar com crianças da mesma faixa etária, experimenta a vivência de jogar em grupo com regras estabelecidas e competitividade (p. 11. Cap.1).

O “faz de conta” está constantemente presente na vida da criança, desde muito cedo, a criança começa a imitar papéis e a imitar o meio onde vive. Quando a criança brinca, sejam brincadeiras sobre atos que observa, como uma profissão dos pais, ou alguma atividade que esta está acostumada a observar, brinca porque imita a vida adulta e não só pelo simples fato de o brincar fazer parte da sua natureza. Como sustentam Oliveira e Sousa (2008),

Quando isso acontece, há uma evocação simbólica de realidades ausentes. É uma ligação entre a imagem (significante) e o conceito (significado), capaz de originar o jogo simbólico ou faz-de-conta. Essa imitação se dá porque o mundo da brincadeira é uma antecipação do mundo dos objetos e das ocupações adultas (p. 9).

Para Piaget (1971), citado por Kishimoto (2007) “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui” (p.59). O brincar é o jeito que a criança tem de vivenciar o mundo adulto. Piaget, segundo Macedo (2009), citado por Casagrande (2019), “ênfatiza a relação da cognição, do afetivo, do meio e da socialização quando tratamos de ludicidade” (p.13. Cap.1).

Piaget refere que as atividades lúdicas e o desenvolvimento das mesmas variam conforme o estado de desenvolvimento em que esta se encontra, como sustenta Kishimoto (2007):

Piaget adota o uso metafórico vigente na época, da brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos (p.32).

Concluimos, com isto que para Piaget, o lúdico é essencial para o desenvolvimento da criança e por isso, é importante desenvolver o lúdico como estratégia

de aprendizagem, tanto pelo Educador de Infância na Educação Pré-Escolar como pelo Professor no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois possibilita à criança desenvolver-se socialmente, cognitivamente e como também adquirir aprendizagens.

2.6.2 A teoria de Vygotsky

Vygotsky, segundo Duprat (2014), citado por Casagrande (2019), “aponta que o jogo não é obrigatoriamente algo que gere prazer. Jogos de disputa, por exemplo, podem ser desconfortáveis se, ao final, a criança perde, mesmo tendo se esforçado para ganhar” (p. 13, Cap.1). Este teórico, demonstra uma teoria diferente de Piaget em certos aspetos. Vygotsky, como refere Kishimoto (2007):

Dá ênfase à ação e ao significado no brincar. Para ele é praticamente impossível uma criança com menos de 3 anos envolver-se em uma situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há continuidade, mas uma descontinuidade (p. 61).

Vygotsky dá importância ao significado que a criança dá ao objeto para desenvolver a brincadeira do que propriamente o objeto em si, ou seja, “o mais importante não é a similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas o gesto” (Kishimoto p.62). Quando a criança brinca com algum objeto, como por exemplo um pano e finge que é uma capa de super-herói, o pano transporta um gesto em relação ao objeto ao qual a criança está referindo um significado.

Duprat (2014), citado por Casagrande (2019), refere que “Vygotsky afirma que as atividades lúdicas são propulsoras de novos aprendizados, possibilitando que as crianças galguem de maneira mais eficaz seus degraus de desenvolvimento” (p. 15. Cap.1). Assim sendo, na teoria deste autor, a escola é uma boa fonte de desenvolvimento de atividades lúdicas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem.

2.6.3 Comparação da teoria de Piaget e da teoria de Vygotsky

Como atrás foi referido, ambos os autores defendem que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento da criança e que são uma estratégia a ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Ambos os autores, como Casagrande (2019) refere, “consideram importante o contexto em que a criança vive quando se trata do lúdico” (p. 21. Cap.1).

Piaget designa o jogo em três categorias, os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras, estes, desenvolvidos conforme cada estado de desenvolvimento em que a criança se encontra. Este autor também defende que a criança desenvolve o brincar, desde cedo, na infância, quando começa a desenvolver a imaginação e a imitação de papéis. Para Vygotsky é praticamente impossível uma criança com menos de 3 anos desenvolver a imaginação, ou seja, o brincar/jogo só começa a ser desenvolvido a partir dos 3 anos de idade, momento em que a criança começa a distinguir o real do imaginário. Antes dessa idade, para este autor, a criança não sabe representar a realidade através do imaginário. Como refere Kishimoto (2007) “Toda a conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores” (p.33). Em síntese, para ambos os autores, as atividades lúdicas são importantes no desenvolvimento da criança e estas devem ser utilizadas nos contextos escolares.

2.7 O lúdico como estratégia de Ensino-Aprendizagem na Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

É importante que o educador/professor consiga manter as crianças motivadas para as aprendizagens a serem lecionadas tanto na sala de atividades como na sala de aula. Para isso, é necessário que os docentes desenvolvam estratégias que facilitem essas aprendizagens e ao mesmo tempo consigam manter as crianças interessadas e motivadas.

Brincar em sala de aula é um processo motivador. Em um tempo em que a escola perde espaço para as várias tecnologias às quais as crianças têm acesso em seu dia a dia, o ambiente educacional precisa rever suas práticas e voltar a encantar os seus alunos (Casagrande, 2019).

A criança brinca para descobrir o mundo, para se descobrir a ela própria e é essencial deixá-la brincar. Segundo Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017):

Ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender. Brincar exige, por isso, tempo, mediadores físicos e humanos e espaços. Estas componentes, nos tempos atuais, em muitos contextos, estão delimitadas por um conjunto vasto de condicionantes que põem

em causa as oportunidades de, autonomamente, a criança fruir de um tempo e espaço seu, em que brinque de tal forma livremente que assim construa sólidas estruturas de aprendizagem multidimensional (p. 7).

É importante dar espaço e materiais à criança para que esta desenvolva atividades lúdicas. As crianças são capazes de brincar com os mais improváveis objetos e é necessário que o educador/professor saiba ser um bom orientador dessas atividades e que lhes disponibilize o tempo necessário e espaços educativos organizados para esse mesmo propósito. O educador deve registrar e observar as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças para que assim consiga propor-lhes desafios de acordo com a faixa etária, desenvolver atividades diferenciadas que permitam motivá-las. É fundamental que os educadores e professores procurem estratégias que cativem e incentivem as crianças para as atividades lúdicas.

Segundo Duprat (2014), citado por Casagrande (2019):

Quando possibilitamos um aprendizado via ludicidade, em que a criança tem um papel ativo, não apenas motivamos os alunos e impulsionamos suas aprendizagens, como também desenvolvemos suas capacidades críticas e criativas, construindo sua personalidade e desenhando sua história de maneira autoral e autônoma (p. 15. Cap. 4).

Tanto os educadores como os professores devem proporcionar às crianças a disponibilização de materiais apelativos ao lúdico e momentos de atividades lúdicas que visam construir ajudar ao seu desenvolvimento e aprendizagens. Desta forma, recorrendo a esses materiais, o educador e o professor devem estimular a criança a desenvolver jogos, desde os mais simples aos mais variados, de maneira a permitir o seu desenvolvimento físico, social e psicológico. De referir que devem estar presentes os conteúdos e saberes das diferentes áreas a serem abordados, desenvolvendo assim um interesse e curiosidade sobre os mesmos por parte das crianças. Deve-se referir que é importante que os educadores/professores pratiquem e incentivem as crianças ao convívio entre elas, ao respeito, à cooperação nas atividades propostas e à interação em grupo.

2.8 O papel do educador/professor como orientador do lúdico

Tanto o educador como o professor, devem proporcionar atividades lúdicas que estimulem e desenvolvam competências e aprendizagens nas crianças. O educador e o

professor são elementos essenciais no desenvolvimento da criança e por isso, este deve procurar cativar e estimular aprendizagens nas mesmas. Como refere Vayer, Maigre e Coelho (2003):

O papel do adulto consiste em adaptar-se às circunstâncias e particularmente às diferentes personagens cujo conjunto constitui a turma. É ele que vai favorecer as interações criança-ambiente, quer através das actividades ou dos projetos resultantes da sua experiência quer através das actividades cuja iniciativa partiu da criança ou do grupo (p. 39).

Primeiramente e visto que falamos de vários contextos anteriormente, iremos começar pelo contexto de creche. As actividades lúdicas são uma estratégia fundamental para desenvolver competências, porém, o educador e o professor devem acompanhar cada criança na mesma, acompanhar o seu desenvolvimento, ajudando-as e questionando-as. Segundo Sarmiento (2016):

A educadora de infância deve ser sensível, afetuosa, compreensiva e flexível. É necessário que conheça as necessidades das crianças de modo a intervir no seu desenvolvimento, acompanhando-as nos seus progressos e, sobretudo, cativando-as para estabelecer um inter-relacionamento único que se vive em creche, com base na afetividade (p.144).

O educador deve apoiar as escolhas das crianças proporcionando-lhes tempo e espaço para que estas desenvolvam gratificantes actividades lúdicas seja em grupo ou individualmente. O espaço em que estas estão inseridas também é algo fundamental, para que as crianças consigam explorar o espaço que as rodeia é necessário que tenham meios para isso, ou seja, “um soalho perfeitamente unido e absolutamente limpo” (Vayer, Maigre e Coelho, 2003, p. 62), ou também “Uma superfície com alcatifa bem estendida e limpa diariamente” (Vayer, Maigre & Coelho, 2003, p. 62). O educador deve “utilizar uma abordagem de resolução de conflitos entre as crianças e estratégias com base no reforço positivo” (Sarmiento, 2016, p.142). Deve por isso, elaborar estratégias de aprendizagens essencialmente com base na efetividade, algo que é marcante nesta faixa etária. Segundo Chagas (2010), “Situações lúdicas auxiliam o ser humano a lidar com

sentimentos, contribuindo para o amadurecimento e colaborando para as decisões que tomará posteriormente na vida adulta” (p. 1. Cap. 5) e ainda “a possibilidade de brincar deve ser oferecida a qualquer criança” (p.1. Cap. 5). Desta forma, e como referido anteriormente, podemos considerar que as atividades lúdicas são uma estratégia que promove o enriquecimento e desenvolvimento da criança.

Kishimoto (2007), refere que “o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral” (p.95). Assim, tanto o educador como o professor, devem trabalhar o jogo com as crianças visto a desenvolver aprendizagens e competências através dele. Para Piaget (1967), citado por Kishimoto (2007), “agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção da causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica” (p. 96).

A Educação Pré-Escolar, é um contexto onde encontramos as crianças num período que estimula a curiosidade, o brincar e o descobrir, “o período pré-escolar é caracterizado, lembremo-lo, pela rapidez do desenvolvimento e isto tanto mais quanto mais nova a criança for” (Cormary et al., 1980, p. 326). É necessário dar resposta a essa curiosidade, a essa vontade de descobrir e compreender o mundo. Começando pela sala de atividades, onde a criança passa a maior parte do seu dia, é essencial que o espaço seja trabalhado. A disponibilização do espaço e do tempo é essencial para o desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de atividades deste contexto e esta é dividida por áreas de interesses das crianças. Segundo Formosinho e Gambôa (2011):

A criação de áreas diferenciadas com materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área de ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a construção de aprendizagens significativas (p.28).

Essas áreas de interesse possibilitam à criança várias formas de desenvolver a atividade lúdica, o imaginário. Quilghini (1980), citado por Zabalza (1992), refere que “o espaço (a sua organização, decoração, clima) é a alma da escola infantil” (p.156).

Cabe ao educador proporcionar momentos de atividades lúdicas com as crianças, não basta disponibilizar às crianças materiais pedagógicos para que estas o explorem, é necessário que o educador seja o orientador da atividade. Segundo Kishimoto (2008) citado por Casagrande (2019):

Um jogo só terá sentido para os alunos no momento em que o educador entrar em ação e impulsionar a atividade lúdica em prol do ato de aprender. Portanto, os alunos adquirirão conhecimento a partir da ludicidade, tendo o educador o papel de orientador, mediador e motivador do que será desenvolvido (p. 13. Cap. 11).

Desta forma, os educadores devem procurar maneiras de promover o lúdico de modo a desenvolver estratégias cativantes para as crianças, motivando-as para as aprendizagens que pretende que estas desenvolvam, mas nunca se devem sobrepor à criança na atividade que esta está a desenvolver. Referindo Zabalza (1992), “O professor pode compensar lacunas, orientar a criança na tarefa, reforçar o seu trabalho, etc., embora sejam o meio e a criança a desempenhar os papéis mais relevantes” (p.157).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o professor deve proporcionar um meio lúdico e agradável em sala de aula para que desta forma possa cativar os seus alunos aos temas/conteúdos a serem lecionados. O professor deve usar as atividades lúdicas como processo de ensino-aprendizagem. Anastasiou e Alves (2005) citado por Chagas (2017):

Diferenciam aprender de apreender. Ao apreender, o aluno se apropria do conhecimento, ao passo que quando aprende apenas recebe a informação e a retém na memória. No ato de brincar, a criança, de forma privilegiada, apropria-se da realidade imediata, atribuindo-lhe significado, desenvolvendo a imaginação, emoções e competências cognitivas e interativas (p.1. Cap. 5).

Desta forma, é importante que os professores tenham em consideração as atividades lúdicas em sala de aula, pois o brincar deve estar presente na vida das crianças. “Embora os professores não possam determinar algumas das influências sobre o brincar, eles controlam outras” (Spodek & Saracho, 1998, p. 225) Cabe-nos a nós, professores, garantir uma aprendizagem significativa e lúdica, pois dessa forma os alunos

demonstram-se mais cativados e interessados nos temas/conteúdos a serem lecionados. O professor desenvolve assim, momentos afetuosos no processo de ensino-aprendizagem.

2.9 Modelos curriculares

Neste tópico, iremos abordar e refletir sobre os três modelos curriculares fundamentais para uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem por parte das crianças, para obter uma prática pedagógica rica em aprendizagens, visto que as atividades de ensino-aprendizagem foram elaboradas com o intuito de desenvolver uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Os modelos socio construtivistas apresentados serão o modelo High Scope, Reggio Emília e por fim o modelo da Escola Moderna (MEM).

Os modelos curriculares são fundamentais para a Educação de Infância, Formosinho (2013) refere que:

Os modelos curriculares visam integrar os fins da ação 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” (p. 16).

É importante as instituições abordarem um dos modelos pedagógicos visto que são fundamentais para desenvolver uma pedagogia rica em aprendizagens. Iremos brevemente apresentá-los como também refletir nas experiências de ensino aprendizagem sobre qual o modelo seguido durante todo o percurso da PES.

2.9.1 Modelo curricular HighScope

Este modelo curricular, foi criado por David P. Weikart. No ano de 1962. Iniciou este projeto, intitulado de *Perry Preschool Weinkart*, que mais tarde veio a tornar-se conhecido como High/Scope. Weikart foi psicólogo na década 50, no atendimento de crianças com necessidades especiais, como refere 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). Os principais pressupostos deste modelo são:

A aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização; O currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura (Formosinho, 2013, p. 73).

A criança é o centro do seu processo de aprendizagem, ou seja, a criança é ativa no processo de aprendizagem, participativa, e é ela que desenvolve e constrói o seu conhecimento. Como referem Hohmann e Weikart (2011), “Ao perseguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se invariavelmente em experiências-chave-interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (p. 5). É importante que neste processo o educador esteja presente, guie, apoie e incentive as ações realizadas pelas mesmas. Concordamos com Hohmann e Weikart (2011) quando estes referem que “A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. Tendo presente a importância de dar às crianças pequenas um clima psicologicamente protegido e saudável” (p.7).

Os princípios básicos deste modelo, apresentados por Hohmann e Weikart (2011), estão apresentados na figura 6. Como referem os mesmos, os educadores “utilizam estas estratégias como base para lidar com as situações diárias da sala de aula” (p. 7).

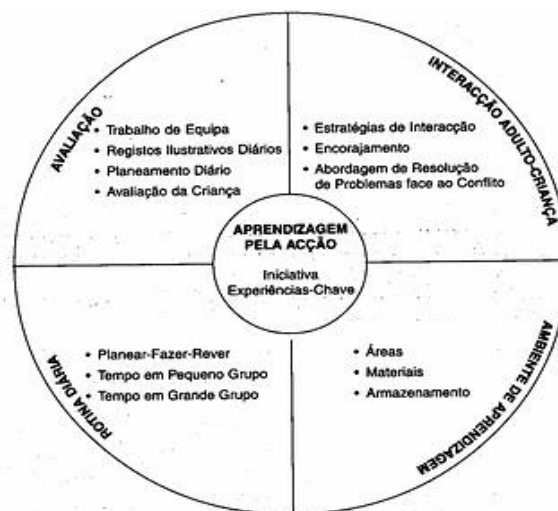


Figura 6 A "roda da aprendizagem" Pré-Escolar High/Scope (Hohmann e Weikart 2011 p.7)

Analisando a figura anterior “Roda da aprendizagem”, podemos verificar que a aprendizagem pela ação se encontra no centro do círculo, ou seja, é a base de todo o processo de ensino-aprendizagem. À sua volta, observamos os princípios orientadores para desenvolver esta pedagogia: Avaliação: Trabalhos de equipa; Registos ilustrativos diários; Planeamento diário; Avaliação da criança. Interação adulto-criança: Estratégias de interação; Encorajamento; Abordagem de resolução de problemas face os conflitos. Rotina diária: Planear-fazer-rever; Tempo em pequeno grupo; Tempo em grande grupo. Ambiente de aprendizagem: Áreas; Materiais; Armazenamento. Todos estes princípios devem ser utilizados na prática com as crianças pois são fundamentais para uma pedagogia de ação participativa.

Este modelo, foca essencialmente para a aprendizagem pela ação, ou seja, a criança constrói o seu conhecimento à medida que realiza as suas experiências. Concordamos com Hohmann e Weikart (2011), quando estes referem que a aprendizagem por ação “é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (p. 19). Referem também que “As crianças fazem a maior parte do “trabalho” da aprendizagem ativa enquanto o professor é um observador participante” (p. 26). Os adultos devem ser apoiantes na ação da criança, estes devem ser apoiantes no desenvolvimento das mesmas. Devem encorajar a aprendizagem ativa por parte das mesmas, segundo Hohmann e Weikart (2011), apoiando-as através:

Da organização do ambiente e das rotinas destinados à aprendizagem através da ação; Do estabelecimento de um clima de interação social positivo; Do encorajamento de ações intencionais da resolução de problemas e da reflexão verbal por parte das crianças; Da observação e da interpretação das ações de cada criança em termos dos princípios desenvolvimentistas e da sua incorporação nas *experiências-chave* do Currículo High/Scope; Do planeamento de experiências que sejam alicerçadas nas ações e interesses das crianças. (p. 27)

Desta forma, os educadores devem apoiar as crianças, dialogar com elas, refletir, apoiar as conversas, ouvi-las, deixar as crianças sentirem-se confiantes e à vontade para manifestarem os seus sentimentos seja perante a alguém ou a algum acontecimento.

Outro aspeto fundamental neste modelo curricular é o ambiente de aprendizagem. Para um ambiente ser rico em aprendizagens, deve estar dividido em áreas de interesse. Segundo Formosinho (2013), “Nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (p. 83). Refere também que “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p. 83). Estas áreas, por base, costumam ser a área da biblioteca, das construções, da expressão plástica, entre outras.

Contudo, os materiais pedagógicos devem estar nomeadamente etiquetados, a sala deve ter espaço de arrumação e móveis à altura das crianças para que estas, ao fim da sua utilização, consigam arrumá-los e guardá-los devidamente, atribuindo-lhes assim, o sentido de responsabilidade.

Outro aspeto fundamental neste modelo é a rotina diária. A rotina diária, segundo Formosinho (2013), é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 87). Neste modelo, a rotina é flexível, baseada em planejar-fazer-rever. Sendo assim, através deste processo, segundo Formosinho (2013):

A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina. Sabe que pode esperar pelo próximo tempo da rotina para ir para o espaço exterior, para andar de baloiço. Não precisa de ficar ansiosa. Não precisa de se preocupar com poder fazer isto ou aquilo... sabe que poderá fazê-lo noutra momento... (p. 87).

Deste modo, a criança sente que tem controlo na sua vida pois a rotina permite-lhe ter a noção dos momentos que irão se desenvolver a seguir, sabe com o que pode contar e o que virá posteriormente. A rotina também é dividida em momentos de pequeno e grande grupo, ou seja, os momentos de pequeno grupo são destinados para as crianças experimentarem os materiais e para a resolução de problemas propostos pelo educador. O momento de grande grupo destina-se, juntamente com o educador, a desenvolver atividades significativas de aprendizagens em conjunto com outras crianças. O educador

deve propor também que as crianças possam variar de situações na rotina diária, sendo essas, segundo Formosinho (2013):

De jogos com outros (em pequeno grupo, em grande grupo), com os pares, com os pares e com os adultos, sozinha na realização do projeto individual;

Em ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas que oferecem (a sala de atividades, o recreio, as saídas para a comunidade envolvente) (p. 87).

Por fim, neste modelo temos o aspeto da avaliação. Avaliar, segundo Hohmann e Weikart (2011), “implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (p. 8). Todos os dias, os educadores seguem um protocolo de observação, por registo fotográfico e registo diário das observações feitas das crianças ao longo do dia em variados momentos. Por fim, para completar um instrumento de avaliação da criança baseado no *High/Scope Child Observation Record* (Registo de observação da criança). Para o preencherem, os educadores retiram os dados necessários das notas dos seus registos diários e fotográficos. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “Avaliar, na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (p. 9).

Todos estes princípios, referidos anteriormente, formam o enquadramento da abordagem educativa High/Scope.

2.9.2 Modelo Pedagógico Reggio Emília

O modelo pedagógico *Reggio Emília* nasceu no norte de Itália, numa cidade chamada Reggio Emília. Segundo Lino (2013) “Após a segunda guerra mundial, em 1945, em Villa Cella, localidade próxima da cidade de Reggio Emília, os cidadãos unem-se para construir uma escola para as crianças pequenas” (p. 110). Este modelo, é caracterizado pelo foco em todas as expressões simbólicas “cem linguagens” e pelo envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagens das crianças.

Loris Malaguzzi, tendo conhecimento desta iniciativa, deslocou-se àquela região, para observar de perto a experiência inovadora e contactar os seus promotores. Sendo assim, ele, “fica completamente fascinado acabando por se envolver no movimento de

cooperação e colaboração que une as pessoas desta comunidade” (Lino, 2013, p. 110). Concordamos com Lino (2013), quando refere que

Um dos pilares do modelo Reggio Emília 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 considera fundamental a caracterização da imagem da criança, que é “conceptualizada como ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Lino, 2013, p. 110). Os recursos utilizados são fundamentais para que estas se desenvolvam, é necessário que a criança se sinta em casa, tendo à sua disposição recursos, espaço, tempo e a organização adequada. Gandini (1984), citado por Lino (2013) refere que

Os materiais existentes nos vários espaços que compõem a escola são diversificados no que se refere à forma, cor e textura. Colocados em recipientes transparentes e dispostos harmoniosamente (mas também de uma forma lógica e acessível às crianças) nos armários e prateleiras, são eles que, juntamente com as produções das crianças e com algumas réplicas de obras de arte, dão cor ao espaço das salas e do centro educativo (p. 123).

Mas não é só essencial a disposição da sala, dos materiais e dos recursos, quando a criança desenvolve produções ou ações. É essencial referir o papel do educador, pois também é importante para que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas. Vygotsky (1979), citado por Lino (2013), refere que “em todo este processo o adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da “zona de desenvolvimento próximo” (p. 115). Malaguzzi (1998), citado por Lino (2013), também suscita que

O adulto deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemático que presta às crianças. Este apoio refere-se ao nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário

e desenvolver o pensamento e, ainda, no apoio ao desenvolvimento dos projetos em que as crianças se envolvem” (p.115-116).

As crianças são protagonistas nos projetos desenvolvidos, são encorajadas e motivadas a desenvolverem atividades significativas, a fazer as suas escolhas e a tomar decisões, permitindo dessa forma, ganharem mais autonomia, confiança e autoestima em si próprias.

Malaguzzi, define como “cem linguagens”, as diferentes formas de expressão. Pois existem diversas formas diversificadas de expressão para desenvolver o mesmo tema. Como refere Lino (2013) “as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando múltiplas formas de linguagem” (p. 125). Este suscita também que as cem linguagens, por Malaguzzi, são “utilizar diferentes formas de linguagem quer seja verbal, gestual ou gráfica, para representar o mesmo” (p. 125).

Este modelo pedagógico, focaliza-se na interação das famílias no processo de ensino-aprendizagem e é essencial referir a importância do espaço e do tempo que bem organizados, fazem suscitar o interesse da criança pela aprendizagem. O modelo está composto pelas seguintes características: o espaço como terceiro educador, o tempo educacional, as interações educativas e a pedagogia da escuta, o currículo contextualizado e o trabalho de projeto, a documentação pedagógica como sustentação da planificação educacional e da avaliação da criança e por fim o trabalho em equipa educativa e o desenvolvimento profissional. Todas estas características, desenvolvidas essencialmente para o bem-estar e desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças em que estas são autores ativos nas mesmas.

2.9.3 Modelo curricular da Escola Moderna (MEM)

Este modelo curricular baseia-se numa pedagogia participativa em que os educadores apoiam as crianças e trabalham em conjunto nas suas atividades, desenvolvendo assim a interação social, valorizando valores e desenvolvendo a comunicação. Como refere Niza (2013):

Os alunos, com a colaboração do educador, reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão

mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais (p. 145).

Desta forma, as crianças são autónomas no desenvolvimento das suas tarefas e o educador acompanha-as na execução das mesmas, esclarecendo-lhes dúvidas sempre que pertinente e necessário.

Este modelo curricular é constituído por três dimensões que dão sentido à ação educativa e em sete princípios da estruturação da ação educativa. Os sete princípios que fundamentam a estruturação da ação educativa, segundo Niza (2013), são:

Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação; A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo; A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação; Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos; A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos; As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade; Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos (p. 145-148).

Deste modo, podemos verificar que este modelo baseia-se essencialmente nos interesses das crianças e nas decisões tomadas em conjunto dos mesmos, tanto pelos educadores como pelos educandos, sendo uma mais valia para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural. Também uma das formalidades deste modelo é a diferença de idades das crianças na sala de atividades, para que desta forma, “se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais” (Niza, 2013, p. 149). Na figura 7 que apresentamos a seguir podemos ver um esquema com a organização deste modelo curricular.

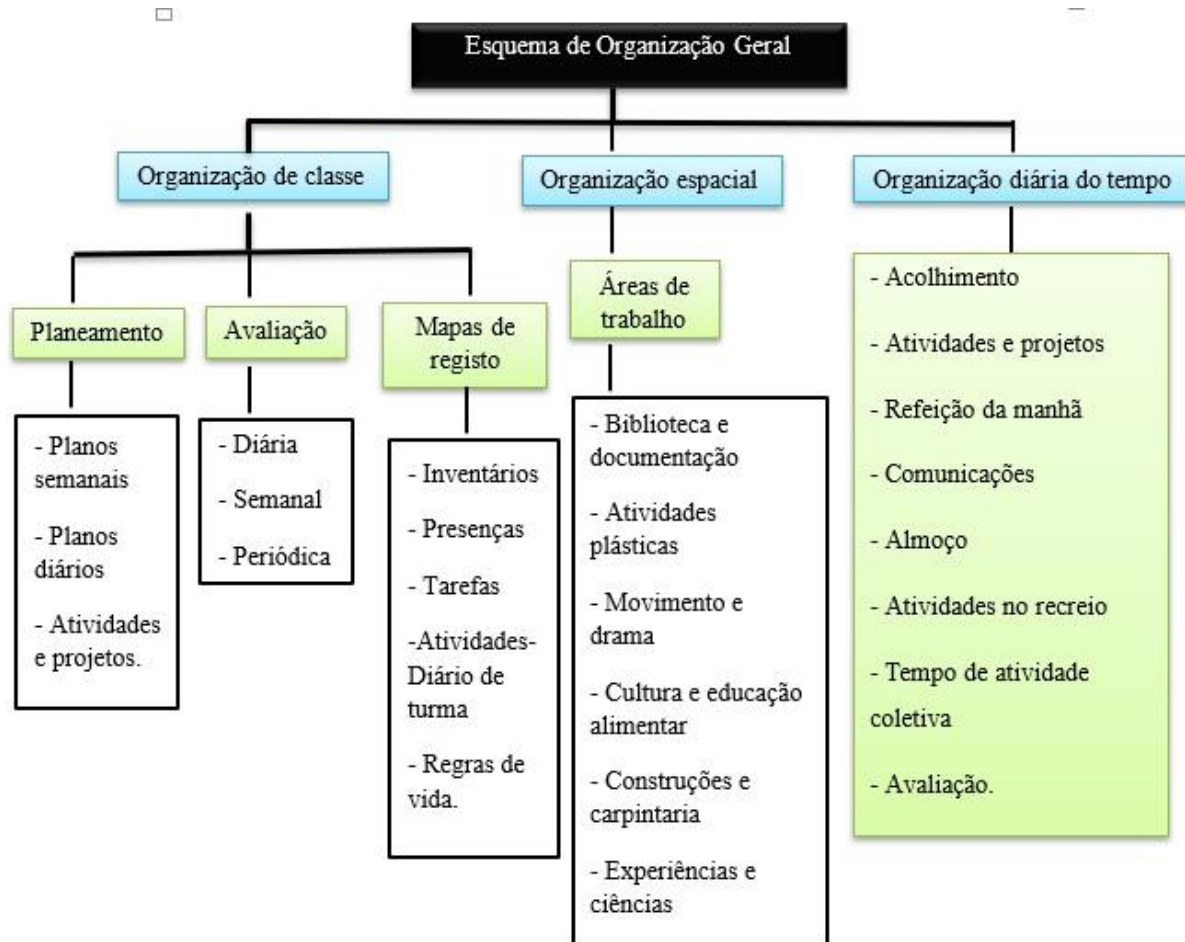


Figura 7 Esquema da organização geral do MEM (Modelo Escola Moderna)

Retirado de Niza (2013) pág.155

Como podemos observar na figura 7, o MEM, é constituído por três partes fundamentais, a organização de classes, a organização espacial e a organização diária do tempo. A organização de classe engloba o planeamento, este, realizado em planos semanais, diários, atividades e projetos. A avaliação, desenvolvida tanto diariamente como semanalmente e periódica e mapas de registo, sejam inventários, presenças, tarefas, atividades, diário de turma ou regras de vida. As áreas de trabalho, um espaço essencial, baseia-se nas áreas de interesse das crianças, sendo estas a biblioteca e documentação, atividades plásticas, movimento e drama, cultura e educação alimentar, construções e carpintaria, experiências e ciência e reprodução da escrita. Por fim, a organização diária do tempo, sendo esta um fator importante pois é a organização do dia da criança, estipulada como rotina diária e baseia-se no acolhimento, atividades e projetos, refeição

da manhã, comunicações, almoço, atividades no recreio, tempo de atividade coletiva e avaliação.

Este modelo curricular, tal como refere Niza (2013), “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 para o Jardim de Infância” (p. 159). Sendo assim, podemos afirmar que este modelo conta com a participação da comunidade e da família para a partilha de conhecimentos com as crianças e para que estas desenvolvam competências e aprendizagens significativas.

3. Opções Metodológicas

Neste tópico, apresentaremos as opções metodológicas que utilizamos e que nos permitiram orientar a prática investigativa deste relatório da PES. Iremos apresentar as metodologias utilizadas nos três contextos, no contexto de Creche, Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Começaremos por apresentar a questão problema com que nos deparamos inicialmente, os objetivos definidos para a investigação em questão, a investigação como as técnicas utilizadas e também os instrumentos que achamos necessários para complementar a mesma.

3.1 Questão-problema e objetivos de estudo

Durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, durante algum tempo que já estávamos inseridos nos contextos, havia sempre uma questão que nos alarmava: *Como motivar as crianças?* Desta forma, foi-nos surgindo a questão-problema a ter em conta na nossa prática. Sendo ela: *qual a importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem?*

Tendo em conta esta questão-problema delineada, surgiram então os objetivos que permitiriam dar resposta à mesma. (i) *Desenvolver atividades lúdicas na Prática de Ensino Supervisionada que contribuam para o desenvolvimento de competências/aprendizagens nas crianças;* (ii) *Identificar as atividades lúdicas desenvolvidas nas salas da prática pedagógica (Creche, JI e 1º CEB);* (iii) *Compreender as diferenças do interesse dos alunos pelas atividades de carácter lúdico e não lúdico;* (iv) *Investigar o papel das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem;* (v) *Aferir se existem vantagens na prática do Lúdico nos 3 contextos educativos.*

3.2 Tipo de investigação utilizada

Podemos referir que existem dois tipos de investigação a serem utilizadas, podendo optar pela investigação quantitativa ou qualitativa. No presente relatório de estágio, optamos por utilizar a investigação qualitativa, embora a mesma, aparente algum dado quantitativo, pois através deste tipo de investigação a fonte direta de dados é a observação participante. Escolhemos esta estratégia de investigação porque, falamos de observação participante “quando, de algum modo, o observador participa na vida do

grupo por ele estudado.” (Estrela, 1994, p.30). Segundo Bodgan e Biklen (1994) “Alguns investigadores qualitativos em educação efectuaram "trabalho de campo" - observação participante, entrevistas em profundidade ou etnografia - despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação e com os sujeitos ou documentos de investigação” (p. 40). Assim, podemos verificar que para realizar uma investigação qualitativa é necessária a presença e a interação do investigador nos contextos, nomeadamente o que nós vimos a desenvolver em PES.

A investigação qualitativa possui cinco características, segundo Bodgan e Biklen (1994), essas características são:

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

Entretanto, não há uma necessidade da presença de todas estas características numa investigação qualitativa. Para uma investigação ser de carácter qualitativo basta que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bodgan & Biklen, 1994, p.48). Considero esta investigação uma investigação de carácter qualitativa pois para a desenvolver recolhi dados em forma de palavras e imagens em vez de números concretos, como por exemplo, registo fotográfico, apontamentos, notas de campo e registo de entrevistas.

Saliento que todos esses registos são analisados e estão presentes ao longo da descrição e apresentação das experiências de aprendizagem.

3.3 Técnicas e instrumentos utilizados

Quando falamos de investigação, primeiramente devemos definir como a desenvolver. É essencial definir os métodos utilizados para desenvolver e alcançar os objetivos pretendidos na investigação. Para isso, é essencial referir a metodologia a ser utilizada ao longo da prática de ensino supervisionada. Ao longo da prática, recorreremos a três técnicas de recolha de dados, o registo fotográfico, as notas de campo e o registo por entrevista. São técnicas que nos permitem recolher dados dos comportamentos e decisões das crianças envolvidas. Iremos apresentar as técnicas utilizadas nos tópicos seguintes, salientando que os dados recolhidos serão apresentados e analisados posteriormente.

3.3.1 Notas de campo

Para desenvolver a investigação pretendida, qualitativa, optamos por recolher dados através das notas de campo. Deste modo, era registado tudo o que decorria durante o dia, tudo que víamos e ouvíamos em diversos momentos e rotinas tanto em contexto de creche, como em contexto Pré-escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Concordamos assim com Vasconcelos (2016) quando diz que as notas de campo são onde “a investigadora anota as suas reflexões em primeira mão” (p. 61), este autor afirma também que as notas de campo são “enriquecidas com pormenor e detalhe circunstanciado e descritivo” (p. 61). Todo o registo das notas de campo era feito no momento assim que existisse a possibilidade, caso não fosse possível, era feito meticulosamente ao fim do dia. Segundo Bodgan e Biklen, (1994) o investigador dá “uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (p. 150). Tudo o que acharmos pertinente em PES deve ser registado nas notas de campo seja em papel ou em computador, pois esses dados nos darão a possibilidade de desenvolver a nossa investigação. Será apresentado este instrumento de recolha de dados na descrição e análise das experiências de aprendizagem.

3.3.2 Entrevista

A entrevista também é um recurso importante na recolha de dados. Uma entrevista, segundo Morgan (1988) citado por Bodgan e Biklen, (1994) consiste “numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver

mais pessoas” (p.134), ou seja, “é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p. 247). Neste relatório foi utilizada a entrevista como recolha de dados no contexto Pré-escolar e no contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico. As entrevistas de cada contexto possuem perguntas diversificadas e objetivas, para que as crianças conseguissem expressar da melhor maneira como viam e entendiam o lúdico, as suas brincadeiras favoritas e as áreas de interesse preferenciais, visto que “considere-se a investigação com crianças como um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador” (Graue & Walsh, 2003, p.115).

Em contexto de Educação Pré-escolar optamos por uma entrevista semiestruturada, ou seja, uma entrevista flexível a nível de perguntas com base no interesse da nossa parte sobre as respostas a quais pretendemos obter e analisar, com perguntas abertas e fechadas e baseada essencialmente na observação direta do dia a dia das crianças em estudo. Iremos apresentar as perguntas realizadas às crianças de cada contexto como também a sua análise que se encontrará em anexo. As perguntas desenvolvidas eram baseadas nos interesses de cada criança pelo lúdico, as suas preferências tanto no tipo de brincadeiras como também das áreas de interesses preferenciais, entre outras. Por motivos de limite de páginas deste trabalho, optámos por colocar em anexo a apresentação e análise das entrevistas.

3.3.3 Registo fotográfico

O registo fotográfico acaba por ser também de grande importância para a investigação qualitativa. Segundo Bodgan e Biklen, (1994), a fotografia é “utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (p. 189). É importante o uso da fotografia para assim possibilitarmos-nos à reflexão de momentos e interações das crianças de modo a analisarmos esses acontecimentos sempre que precisarmos. Deste modo, é de salientar que ao longo da PES, todo o registo fotográfico obtido foi autorizado pelos profissionais educativos, pelos pais e pelas crianças. Desta forma, o registo fotográfico dos momentos de atividades foi uma mais valia para uma futura reflexão desses momentos. Será apresentado este instrumento de recolha de dados na descrição e análise das experiências de aprendizagem.

4-Descrição, análise e interpretação das c de Ensino e Aprendizagem

Enquanto desenvolvíamos a ação em PES, fomos planejando as experiências de aprendizagem que seriam desenvolvidas ao longo da etapa. Quando planejávamos as atividades, permitíamos-nos ter um documento orientador daquilo que iríamos desenvolver em prática para com isso, determinar o conteúdo a trabalhar e o tempo que lhe seria dedicado. Para todas as planificações desenvolvidas em PES, sempre tivemos em consideração os documentos orientadores como as orientações curriculares para a educação Pré-Escolar e os programas e metas curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este tópico demonstrará a descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo da prática de ensino supervisionada, com as crianças dos três contextos diferentes, Creche, Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico.

4.1 Experiência de Aprendizagem desenvolvida em Contexto de creche

Como fomos verificando na PES, na creche, as crianças tinham uma sala de atividades ampla de brinquedos e objetos interativos para explorarem, a educadora titular não interferia quando as crianças exploravam um brinquedo, um lugar ou quando havia interação entre as crianças. Esta, procurava acompanhá-las durante esse processo de aprendizagem. Segundo Sarmiento “A creche deve promover o desenvolvimento integral e harmonioso da criança através de atividades diversificadas que favoreçam relações positivas entre criança-educador, criança-criança e criança-educador-família” (p. 130).

Fomos observando que durante esses momentos de atividades, em que a criança brincava sozinha, com a educadora ou com outras crianças, explorava objetos, explorava brincadeiras, desenvolvia a comunicação e a linguagem oral, explorava o ambiente, as pessoas que estavam nele inserido e essencialmente a sua autonomia.

4.1.1 Experiência de aprendizagem “*Tapete das sensações*”

Esta experiência de aprendizagem, que será descrita e analisada, desenvolveu-se com 7 crianças, estas, com 1 ano de idade. Apesar de serem crianças com idades aproximadas, algumas demonstravam-se mais desenvolvidas que outras, por exemplo, cerca de duas crianças ainda não tinham adquirido a marcha em comparação com as restantes.

Estas atividades iniciaram-se antes das crianças entrarem na sala de atividades. Colocamos no chão, no centro da sala, um tapete de “sensações” [com várias formas (redondo, retangular, quadrado) e texturas (esfregão verde, esponja, tampas de frascos, sinos, fitas, pompons de lã, papelão, esfregão de arame) e cores (vermelho, amarelo, azul, rosa, verde, castanho, cinzento)]. As crianças, ao entrarem na sala de atividades, viram logo o tapete. Dirigiram-se ao tapete para o explorar, para descobrirem do que se tratava, enquanto isso, cantávamos para os entusiasmar. Algumas com mais receio que outras alcançaram-no. O A, curioso, já tinha caminhado vagorosamente para cima do tapete, mas demonstrava receio de o tocar, enquanto observava os restantes a explorá-lo. Silencioso, observava o que o rodeava sem demonstrar muito interesse (figura 8), pouco depois, vendo os colegas a brincar com o tapete das sensações, começou a tocar nos seus elementos, começando pelos sinos, visto que o som lhe despertou interesse (figura 9), mostrou-se mais receoso quando tocava nos elementos mais ásperos, como por exemplo o esfregão verde ou o esfregão de arame.



Figura 8 A, com receio de tocar no tapete das sensações.



Figura 9 A, toca nos sinos para explorar o seu som.

No dia seguinte, o tapete encontrava-se exposto na janela, ao nível das crianças, para que estas pudessem explorá-lo. A, caminhou até ao tapete, vagorosamente, e puxou os elementos do tapete, um a um, tentando-os arrancar, conseguindo apenas arrancar

algumas das fitas vermelhas. Levou-as aos colegas, mostrando-lhas. Desta forma, explorou o tapete das “sensações”, à sua maneira (dados recolhidos através das notas de campo, 17 de outubro de 2018, infelizmente não sendo possível o registo fotográfico do último momento acima descrito).

Todo o grupo, em geral, mostrou-se curioso, interessado, participativo e cooperativo na realização da atividade. Foi possível, através desta atividade, perceber as variadas reações por parte das crianças pelo simples gesto de tocar. As crianças desenvolverem as sensações, principalmente o sentido da visão e do tato. Durante a exploração do tapete, suscitaram as mais variadas reações por parte das crianças, desde ao receio até à surpresa do toque. Algumas crianças exploraram os elementos do tapete colocando a boca nas peças e as mãos, outras só utilizaram as mãos e algumas os pés visto que algum tempo depois de iniciarmos a atividade, descalçamos as crianças para que estas, ao caminharem, sentissem o toque nas palmas dos pés. As que ainda não possuíam a capacidade de marcha, caminharam por cima do tapete com a ajuda da educadora, auxiliar e estagiária. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), constado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (p.9)

Contudo, observamos que o facto de o grupo mostrar interesse e curiosidade na atividade em si, fez com que as crianças mais receosas ganhassem interesse e coragem de explorar o tapete junto dos colegas. Com esta atividade pudemos observar o modo como as crianças nesta faixa etária se mostram e sentem em relação a algo diferente no seu meio. Mostraram-se bastante ativas e participativas em fase à descoberta, com isto, pudemos constatar que as crianças possuem de facto, “prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.47). Observamos também que o facto de o tapete das sensações possuir variadas formas e cores possibilitou surgir um maior interesse por parte das crianças na sua exploração.

O facto de o grupo de crianças ainda ser muito pequeno não nos foi possível criar junto com elas o tapete de “sensações”, tendo sido construído antes da realização das atividades. É importante referir que com estas atividades pretendemos aprendizagens significativas, através da descoberta.

4.2 Experiências de Aprendizagem desenvolvidas em Contexto de Educação Pré-Escolar

As experiências de ensino e aprendizagem que iremos apresentar, descrever e analisar a seguir, foram desenvolvidas com um grupo de 20 crianças, idades entre 3 a 6 anos de idade. Escolhemos descrever estas atividades por nos parecerem ser as que melhor evidenciam o que foi a nossa PES e a investigação realizada.

Na realização da PES consideramos fundamental seguir um modelo pedagógico. Ao observarmos a Educadora durante a sua ação pedagógica com as crianças e em conversa com ela, constatamos que o modelo pedagógico que a educadora procurava seguir com as crianças era o modelo HighScope. Por isso, nós também optámos por tentar seguir este modelo nas nossas práticas e por nos parecer o mais adequado no desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem. Neste modelo, a criança é participativa, a aprendizagem desenvolve-se através da ação e procura-se envolver sempre as crianças no planejar, fazer e rever. Temos consciência que em muitos momentos não nos foi possível seguir este modelo com o grupo pois as crianças já possuíam bastante da sua rotina preenchida com atividades dos projetos a serem desenvolvidos naquela altura. Tentamos desenvolver uma boa relação de interação adulto-criança com o grupo, escutar as crianças o melhor possível e refletir com elas os momentos decorridos ao longo do dia. Algo que também foi notório foi os momentos destinados ao grupo e a cada criança individualmente. Também optamos sempre por realizar experiências de ensino e aprendizagem partindo dos interesses das crianças seguindo as suas ideias e opiniões em relação aos mesmos. Em todas as atividades tentamos optar sempre por material variado, desenvolver o gosto e contacto com a natureza como momentos apropriados ao ar livre sempre que possível.

4.2.1 Experiência de aprendizagem “Diversidade e Multiculturalidade”

A primeira experiência de aprendizagem que iremos descrever é a experiência de aprendizagem sobre Diversidade e Multiculturalidade. Esta experiência surgiu a partir de um diálogo com as crianças sobre as diferenças entre as pessoas e as suas características. Como refere as OCEPE, “são os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social” (p.33). A exploração deste tema possibilita que as crianças explorem e identifiquem as suas características e a dos outros, as diferenças que existem entre todas as pessoas e que existem outras crianças no mundo com outras culturas e outros aspetos diferentes daqueles a que elas estão habituadas. Esta atividade surgiu quando se desenvolveu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- <i>As minhas tranças estão-se a abrir, não consigo pô-las direitas de novo.</i> (Criança 5)</p> <p>- <i>É porque o teu cabelo é estranho.</i> (Criança 10)</p> <p>- <i>Não é estranho! É bonito, faço muitas tranças nele e com cores.</i> (Criança 5)</p> <p>. <i>Porque é que ela tem o cabelo assim?</i> (Criança 17)</p> <p>- <i>Porque é uma característica dela, os cabelos não são todos iguais, nem nós.</i> (EIE).</p>	<p>Através deste diálogo podemos verificar que as crianças se questionavam pelo facto de haver variedade entre elas, mostrando alguma curiosidade nesse aspeto.</p>
(Nota de campo, 21 de novembro de 2018)	

Com este diálogo realizado na sala de atividades, decidimos então desenvolver atividades que proporcionassem às crianças esclarecimentos sobre a sua identidade, as suas características e a sua cultura. Segundo as OCEPE (2016):

Neste processo de construção de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança

desenvolve-se simultaneamente com a percepção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima (p.34).

Com as seguintes atividades que serão apresentadas, pretendemos promover aprendizagens significativas nas crianças, referidas na área de formação pessoal e social, apresentadas nas OCEPE (2016):

- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.
- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. (p.34)

As OCEPE (2016) referem também que é

nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros (p.33).

Iniciamos esta atividade com a apresentação de um teatro de fantoches sobre uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para Educação Pré-Escolar “Sou especial porque sou eu” de Ann Meek e Sarah Massini, de 2006. Achamos pertinente apresentar esta obra em forma de teatro de fantoches pois as crianças demonstram-se mais motivadas e atentas quando se disponibiliza variadas formas de leitura de contos (figura 10). Esta obra tratava-se de um conto infantil sobre as variadas características existentes no corpo humano. Retratava uma história sobre um menino que transformava a rejeição por parte dos colegas em coisas boas, e, que poderia ser capaz de tudo, independentemente da sua forma física. Após a apresentação do conto, as crianças demonstraram interesse em representar a obra manipulando os fantoches e o biombo (figura 11).



Figura 10 Decorrer do teatro de fantoches



Figura 11 Reconto da história pelas crianças, manipulando os fantoches.

Nestas imagens podemos observar que as crianças tentam recontar aos colegas a história acaba de ouvir manuseando os fantoches referentes à obra.

No final, questionamos as crianças sobre o conto, como podemos verificar no diálogo seguinte:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Sobre o que falava a história?</i> (EIE) - <i>Falava de como somos todos diferentes e que podemos ser o que quisermos.</i> (Criança 1) - <i>Que não devemos nos preocupar por sermos diferentes dos outros.</i> (Criança 10)</p>	<p>Verificamos que as crianças já possuem algum conhecimento sobre as suas características e as diferenças das características daqueles que as rodeiam, sabendo fazer a distinção delas para com os outros e demonstrando empatia em relação ao outro.</p>

<p><i>-Somos especiais do jeito que somos.</i> (Criança 5)</p> <p><i>- Somos todos diferentes e todos iguais.</i> (Criança 20)</p> <p><i>- Todos nós somos diferentes uns dos outros, cada um à sua maneira, mas somos especiais por isso mesmo, somos únicos. (EIE)</i></p>	
<p>(Nota de campo, 26 de novembro de 2018)</p>	

Dando continuidade à temática abordada e visto que o jogo é uma estratégia fundamental no processo de ensino-aprendizagem, decidimos desenvolver com as crianças um jogo de carácter diário, intitulado como “Jogo dos afetos”. Pelas observações diárias que fazíamos e as notas de campo retiradas no dia a dia, vimos observando que a maioria das crianças possuía grupos específicos com quem interagem diariamente e com quem brincavam, acabando por pôr de parte as restantes. Na intenção de melhorar a interação com os elementos do grupo e a aceitação das diferenças do outro, desenvolvemos o jogo dos afetos. O jogo iniciou-se através do seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p><i>- Gostaria de vos contar algo que aconteceu comigo. Querem saber o que foi? (EIE)</i></p> <p><i>- Sim! (Criança 3)</i></p> <p><i>- Bem, uma menina da minha escola não quis ser minha amiga, disse que não gostava de mim porque eu era diferente dela, por isso era feia. (EIE)</i></p> <p><i>- Porque é que ela te achou feia? (Criança 5)</i></p> <p><i>- Ela não gostou de mim porque eu era mais baixa que ela e tinha o cabelo escuro, diferente do dela. (EIE)</i></p>	<p>Neste diálogo podemos verificar que as crianças possuem alguma noção do que é certo ou errado em relação ao outro. Reconhecem que é errado colocar o outro de parte por causa do seu aspeto ou diferença cultural, mostrando empatia em relação aos meus sentimentos devido à situação.</p>

<p>- <i>Não és feia! Essa menina foi má para ti.</i> (Criança 8)</p> <p>- <i>Não podemos ser maus para as pessoas, devemos ser todos amigos.</i> (Criança 11)</p>	
<p>(Nota de campo, 14 de janeiro de 2019)</p>	

Após o diálogo, foi explicado às crianças qual o propósito do jogo. Este, consistia num cartaz que tinha três opções, a opção de dar um abraço, um “High-Five” ou um aperto de mão. Como era um jogo de carácter diário, todos os dias, antes das crianças entrarem para a sala de atividades, uma delas seria designada para receber os restantes colegas (Figura 12). Na entrada da sala, um a um, escolhiam um afeto exposto no cartaz (figura 13), este colocado na parede do lado lateral direito da entrada da sala, que dariam ao seu colega para o cumprimentar.



Figura 12 A criança aguarda que o seu colega escolha o afeto a proporcionar-lhe.



Figura 13 A criança recebe o afeto por parte do seu colega.

Nas imagens anteriores podemos verificar que as crianças, com esta proposta de jogo diário, desenvolveram uma interação diária com todos os colegas da sala,

possibilitando desta forma, uma melhor cooperação e interação com o grupo, colocando de parte as diferenças e culturas, aceitando todos os colegas no seu grupo de amigos.

Após a realização da atividade, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Porque é que fizemos o jogo dos afetos?</i> (EIE)</p> <p>- <i>Para sermos todos amigos.</i> (Criança 16)</p> <p>- <i>Porque devemos ser simpáticos com todos os meninos.</i> (Criança 15)</p> <p>- <i>Apesar das nossas diferenças, devemos ser amigos e brincar todos juntos.</i> (Criança 3)</p>	<p>As crianças, demonstraram gosto e curiosidade pela execução do jogo, expuseram sentimentos positivos em relação a todo o grupo, reconheceram que devem interagir de forma agradável com os restantes e, contudo, foi uma mais valia para a interação entre o grupo.</p>
(Nota de campo, 14 de janeiro de 2019)	

Como referem as OCEPE (2016), “ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização” (p.45). Através dos jogos, as crianças têm a possibilidade de desenvolver competências e aprendizagens de forma mais lúdica, neste caso, o jogo foi utilizado para desenvolver o conhecimento e aceitação das suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, aceitando o outro e situando-se em relação ao mesmo.

Dando continuidade à temática em questão, demos seguimento com as atividades planeadas. Esta atividade surgiu devido ao seguinte diálogo que surgiu na sala de atividades:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Do que é que temos vindo a falar estes dias?</i> (EIE)</p> <p>- <i>Temos que ser todos amigos.</i> (Criança 2)</p> <p>- <i>Temos que respeitar os outros meninos porque somos todos diferentes, mas</i></p>	<p>Podemos verificar através deste diálogo que o grupo já possui conhecimento das diferenças culturais e da diversidade existente à sua volta, reconhecendo que devem respeitar e aceitar as pessoas que</p>

<i>somos todos pessoas e merecemos que nos tratem bem.</i> (Criança 12)	o envolvem e reconhecendo o valor da amizade.
(Nota de campo, 16 de janeiro de 2019)	

Questionamos as crianças sobre o que temos vindo a dialogar nos dias anteriores, que tipo de características conhecem nos outros, o que acham correto e errado nas atitudes que por vezes se desenvolvem em grupo e quais medidas devemos ter em consideração nessas situações. As crianças afirmaram que as pessoas são todas diferentes, umas mais altas que outras, umas de cabelos loiros, castanhos ou pretos, pele escura ou clara, etc, mas que independente das suas características devem todas ser respeitadas e aceites. Questionamos o grupo se gostariam de ver imagens de crianças de todas as partes do mundo, com o objetivo de desenvolver um jogo para que estas conhecessem e fortalecessem atitudes de companheirismo e responsabilidade e com isso, também desenvolverem a aprendizagem de valores de tolerância e de consideração pela diferença. As crianças imediatamente responderam que sim à proposta da atividade. Colocamos o grupo em círculo para uma melhor visualização e compreensão das imagens e foram apresentadas variadas imagens de crianças, de vários países e culturas como também diversas características físicas (imagem 14). As crianças mostraram-se logo entusiasmadas e curiosas em relação a algumas características desconhecidas por parte delas, como por exemplo os cabelos ruivos e as sardas. Após o diálogo com o grupo sobre as variadas culturas presentes nas imagens, iniciamos o jogo da memória adaptado com essas mesmas imagens (figura 15).

O jogo pretendido era constituído à base do diálogo, pois segundo as OCEPE (2016) “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p. 60). Referindo também, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008):

A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de

estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância (p. 27).

As crianças necessitavam de dialogar entre elas para desenvolver o jogo proposto. Era essencial a criança ser expressiva, comunicativa e interativa para a realização da proposta. Cada criança possuía uma carta aleatória das imagens apresentadas anteriormente. Algures no grupo, outra criança possuía uma carta igual. Inicialmente, uma criança aleatoriamente olhava para a sua carta sem que ninguém do grupo observasse qual era e dialogava sobre as possíveis características da pessoa exposta nessa mesma carta. O grupo teria que adivinhar qual carta seria e com base nos diálogos anteriores, a criança que tivesse a mesma carta teria que se manifestar, percebendo se se tratava da mesma carta que o colega. Kishimoto afirma que “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico” (p. 37). Sendo notório a motivação por parte das crianças ao decorrer do jogo, podemos afirmar que este, não desenvolveu só a comunicação oral como também a memória, a interação com o outro, o prazer de se comunicar, sentir-se escutado e respeitado.



Figura 14 Apresentação das cartas multiculturais ao grupo

Após a apresentação das imagens às crianças, estas, mostraram-se bastante admiradas com as diferenças existentes em outras crianças, como atrás referido, principalmente nas crianças ruivas com sardas, sendo que em todo o grupo nenhuma das crianças alguma vez observou alguém com essas características no seu dia a dia.



Figura 15 Desenvolvimento do jogo da memória.

Como podemos observar nas imagens atrás apresentadas, as crianças foram organizadas em círculo, aleatoriamente, para realizar a atividade. Através do jogo, puderam ter conhecimento da diversidade e multiculturalidade existente na sociedade, para com isso, desenvolver uma melhor autoestima, conhecimento e aceitação da diferença no outro. Em geral, o grupo mostrou-se entusiasmado e motivado na realização do jogo, iniciando assim o seguinte diálogo após a finalização do mesmo.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que acharam das imagens que observaram?</i> (EIE) - <i>Existem muitas pessoas diferentes no mundo.</i> (Criança 7) - <i>Até a roupa é diferente.</i> (Criança 12) - <i>Eu não sabia que havia pessoas com cabelo cor de laranja e pintinhas na cara.</i> (criança 8) - <i>Vocês acham que devemos ser menos simpáticos para essas pessoas só porque são diferentes de nós?</i> (EIE) - <i>Não!</i> (Criança 1) - <i>Porquê?</i> (EIE) - <i>Porque somos todos iguais não importa as diferenças. As pessoas ficam tristes se formos maus para elas por serem diferentes. Não devemos deixar os outros tristes.</i> (Criança 2) 	<p>Podemos verificar através deste diálogo que o grupo já possui a consciência do que é certo e errado em relação ao outro e que devem aceitar e compreender a diferença no outro independentemente das suas características físicas, culturais ou sociais. Através deste diálogo percebemos que o grupo já possui uma notável aprendizagem de valores de tolerância e de consideração pela diferença no outro.</p>

- <i>Devemos ser sempre simpáticos para sermos todos amigos.</i> (Criança 17)	
(Nota de campo, 16 de janeiro de 2019)	

No final da atividade decidimos onde colocar as imagens para possivelmente repetição do jogo futuramente. O grupo decidiu colocar dentro de uma caixa de arrumação na área dos jogos visto que acharam um jogo interessante. Durante os próximos dias foi observado que as crianças, nos momentos livres, desenvolviam o jogo, tanto sozinhas como acompanhadas.

4.2.2 Experiência de aprendizagem “A importância dos livros”

Durante o nosso percurso de PES, fomos observando que as crianças não possuíam muita ligação com livros e mostravam muito interesse quando algum dos seus colegas trazia algum livro e os deixava ver e explorar. A instituição tinha uma biblioteca com bastantes livros, atrativa e confortável, com muita luz natural e que era modificada de tempos em tempos. Porém, era pouco utilizada pelas crianças e educadores. Estava localizada fora das salas de atividades, na lateral da entrada da instituição. As crianças não tinham interação com os livros constantemente, mas sim, apenas, quando os educadores o planeavam.

Decidimos por isso, construir junto das crianças uma área com livros na sala de atividades, destinada à exploração e interação com variados livros infantis, de inúmeros temas. A primeira atividade foi pensada e planejada com o objetivo de as crianças se familiarizarem com os livros e conhecerem a sua utilidade. Iniciamos assim a primeira atividade, a leitura de um conto “O incrível rapaz que comia livros”, de Olive Jeffers (2009). Procurámos abordar na área de expressão e comunicação, o domínio da linguagem oral e subdomínio da consciência fonológica e tínhamos os seguintes objetivos: Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação; desenvolver o gosto pela leitura; ter interesse em comunicar e experienciar situações que possibilitem a ampliação da criatividade e da imaginação.

Tínhamos também a intenção de desenvolver atividades lúdicas que contribuíssem para o desenvolvimento de competências/aprendizagens nas crianças, ou seja, através da construção de uma área lúdica com livros, as crianças desenvolvessem

através do contacto e exploração de livros, o gosto pelos mesmos e com isso, começar a desenvolver nas crianças, hábitos de leitura e gosto pela leitura, desde cedo e ter noção da importância dos livros. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et. al. 2016):

O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita (p. 67).

Sendo assim, começamos por iniciar, na sala de atividades, a leitura do conto “O incrível rapaz que comia livros” (Figura 16). Este conto aborda uma história divertida e única sobre a importância da leitura. A mensagem é transmitida através de uma forma divertida e criativa, sobre um menino que adorava livros de uma forma peculiar, de os comer. Mais tarde, acabou por descobrir que podia tornar-se muito inteligente sem ter que “devorar” livros, mas sim a explorá-los. Colocamos as crianças em círculo no espaço das almofadas existente na sala de atividades e iniciou-se a leitura enquanto apresentava as imagens do mesmo (figura 17).



Figura 16 e Figura 17 Capas do livro “*O incrível rapaz que comia livros*”



Figura 18 Leitura do livro às crianças.

As crianças demonstravam-se atentas e admiradas com o conteúdo do livro. No final da leitura surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- <i>O Henrique fez bem em comer aqueles livros?</i> (EIE)</p> <p>- <i>Não, porque assim mais ninguém os podia usar.</i> (Criança 8)</p> <p>- <i>Os livros não são para comer, são para ler.</i> (Criança 2)</p> <p>- <i>Ou para ver as imagens.</i> (Criança 10)</p> <p>- <i>Porque é que os livros são tão importantes?</i> (EIE)</p> <p>- <i>Porque podemos aprender com eles, o Henrique aprendia porque os comia, mas ficou doente. Não se podem comer, são</i></p>	<p>Através deste diálogo podemos verificar que as crianças possuem um gosto pelo contacto com livros e exploração dos mesmos. Imediatamente afirmaram com entusiasmo que gostariam de ter livros disponíveis na sala de atividades. Demonstrando assim gosto e interesse pela manipulação de livros e a construção de uma nova área de atividades lúdicas.</p>

<p><i>para ler e ficarmos muito espertos.</i> (Criança 20) - <i>Os livros são importantes porque podemos aprender sobre muitas coisas quando os lemos e devem ser usados com cuidado para não se estragarem e outras pessoas poderem lê-los também. Vocês gostavam de ter uma área com livros aqui na sala ?(EIE)</i> (As crianças imediatamente afirmam que sim, com grande entusiasmo).</p>	
(Nota de campo, 28 de janeiro de 2019)	

Com isto, iniciamos a preparação da nova área na sala de atividades. Em primeiro, questionamos as crianças sobre o nome que daríamos (sendo escolhido o nome “As nossas histórias”). Definimos as regras que a área deveria ter e qual o número de elementos que achariam mais pertinente (figura 18) e no fim do diálogo, chegamos à conclusão de que a área deveria ter as seguintes regras: fazer silêncio; tratar e cuidar bem os livros; ter o número máximo de 4 elementos de cada vez na área. Chegamos também à conclusão de colocar uma pequena mesa para as crianças que quisessem ler em cima da mesma ou se preferissem, nas almofadas.



Figura 19 As crianças discutem sobre qual o número de elementos máximos na área e quais as regras para o bom funcionamento da mesma.

Questionamos de novo as crianças sobre a área nova que estávamos a construir na sala de atividades. Neste momento, já tínhamos disponível o cartaz com as regras discutidas no dia anterior como também a mesa que seria disponibilizada para aquela

área. Junto com as crianças, escolhemos o melhor lugar para colocar o cartaz das regras e a estante onde estariam os livros expostos. Dialogamos sobre os livros que iríamos colocar lá e que a cada semana, esses, seriam trocados por outros, à escolha do grupo. Uma vez por semana, o grupo dirigir-se-ia à biblioteca da instituição para guardar os livros expostos e cada criança escolheria um novo para colocar na área, para o consultar mais tarde, se assim fosse o seu desejo. Dirigimo-nos à biblioteca principal para escolher um a um, os livros desejados a serem explorados na área da leitura (figura 20) e colocá-los na área nova (figura 21).



Figura 20 A criança escolhe um livro ao seu gosto e mostra-o aos colegas explicando o porquê da sua escolha.



Figura 21 As crianças colocam os livros escolhidos na estante da área da leitura.



Figura 22 Área “As nossas histórias”.

Com estas atividades, não só desenvolvemos o gosto pela leitura como sensibilizámos as crianças para a importância dos livros, dos seus cuidados e da leitura. As crianças aprenderam a debater e a chegar a um consenso sobre a toma de decisões face aquilo que as rodeia, interagindo e cooperando com os outros. Estas atividades foram importantes no desenvolvimento da autoestima, da criança se sentir escutada e respeitada e ser capaz de desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa à sua volta. Após a construção e inauguração da área “As nossas histórias”, fomos observando diariamente que nos momentos livres, esta, era uma área bastante pretendida pelo grupo, como podemos observar no gráfico da “Questão 3 – Qual a área de atividades onde preferes brincar?”, situado no item 4.5.1, referente à descrição e análise da entrevista realizada no contexto Educação Pré-Escolar. Sentimos que a construção desta área foi muito importante pois demos a possibilidade de as crianças interagirem e manipularem livros diariamente. Pelo que fomos observando, as crianças quando brincavam nesta área, interagem com as outras crianças ao verem livros em conjunto ou a “lerem” uns para os outros, independentemente de que criança fosse (figura 23 e 24).



Figura 23 As crianças interagem umas com as outras enquanto “leem” os livros.



Figura 24 As crianças exploram em conjunto, os livros.

Podemos concluir que os objetivos pretendidos foram atingidos. As crianças envolveram-se com motivação e entusiasmo na construção de uma nova área significativa para o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade. O contacto com os livros permitiu-lhes ter uma ligação mais próxima com as palavras e assim serem capazes de imaginar e criar histórias quando estas “leem” as suas imagens.

4.3 Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

As Experiências de Ensino e Aprendizagem que aqui apresentamos foram desenvolvidas numa turma do 2º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico constituída por 21 crianças de 7 e 8 anos de idade.

Ao longo da prática, fomos observando a turma e alguns diálogos que as crianças desenvolviam entre elas. Através dessas observações e dos interesses das crianças optámos por desenvolver atividades dinâmicas sem usarmos os manuais escolares, recorrendo ao lúdico/jogo.

4.3.1 Experiência de ensino e aprendizagem “O 25 de abril em Portugal”

A primeira Experiência de Ensino de Aprendizagem surgiu a partir de um diálogo sobre o 25 de abril. A data estava próxima e a turma tinha realizado na aula de expressão plástica a construção de cravos em papel crepe. Quando observei os cravos construídos por eles, dialogamos sobre a data e sobre o seu significado. Nesse momento tivemos a percepção de que cerca de quase metade da turma não possuía grandes conhecimentos sobre essa comemoração. Alguns dias depois, as crianças do centro escolar realizaram uma dramatização sobre o 25 de abril. Organizaram no dia 24 de abril uma marcha de protesto para representar o dia comemorativo da liberdade. Foram de sala em sala, com cravos nas mãos, chamar os colegas para que estes trouxessem os seus cravos e iam cantando todos juntos pelos corredores as músicas representativas dessa data: “Uma Gaivota voava, voava” e “Grândola, vila morena”. Após este momento, as crianças da turma começaram a dialogar sobre o facto de não saberem exatamente a história sobre o que se tratava o 25 de abril e fizeram questões sobre o mesmo, visto que algumas crianças nem sabiam o porquê daquele dia. A entrada da escola estava alusiva ao tema (figura 25), e podemos observar nas figuras seguintes, a manifestação dramatizada pelas crianças (figuras 26 e 27).



Figura 25 Entrada da escola alusiva ao tema 25 de abril.



Figura 26 Manifestação das crianças pela escola enquanto cantavam.



Figura 27 Manifestação das crianças pela escola enquanto cantavam.

Durante a dramatização da marcha feita pelas crianças, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- Professora, porque é que eles trazem os cravos na mão? (Aluno 12)</p> <p>- Trazem nas mãos os cravos porque quando se deu o 25 de abril, o povo colocou cravos vermelhos nas armas e o cravo agora representa esse acontecimento, o dia da liberdade. (PE)</p> <p>- A minha mãe já me tinha dito, esta música é sobre o dia da liberdade. (Aluno 9)</p> <p>- Eu já tinha ouvido falar do 25 de abril, mas eu não sabia sobre o que era. Foi há muito tempo que isso aconteceu? (Aluno 15)</p>	<p>Verificamos que as crianças não possuíam grande conhecimento sobre a data comemorativa do 25 de abril, como se mostraram tão curiosas em relação ao tema, deu-se início à reflexão e exploração deste acontecimento para que as crianças esclarecessem as suas dúvidas e conhecessem a história dos acontecimentos naquela data.</p>

- <i>Foi, nós ainda não tínhamos nascido.</i> (Aluno 9)	
- <i>Professora, pode-nos falar do dia da liberdade?</i> (Aluno 14)	
(Nota de campo, 24 de abril de 2019)	

Como as crianças se mostraram curiosas, iniciamos um diálogo com elas sobre os acontecimentos ocorridos naquela data, o porquê de se terem sucedido e qual a importância da liberdade. Projetamos no quadro interativo um vídeo informativo¹ sobre o 25 de abril. O vídeo assistido, tratava-se sobre um pequeno resumo do acontecimento e sobre o que causou o 25 de abril, o que mudou após esse dia e algumas diferenças do antes e depois do acontecimento. No final, após uma breve reflexão, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
- <i>O que acharam do vídeo?</i> (PE) - <i>Era muito triste as pessoas não podiam falar do que gostavam.</i> (Aluno 14) - <i>As pessoas tinham que obedecer a tudo senão eram presas, os homens e as mulheres não tinham os mesmos direitos, era injusto.</i> (Aluno 16) - <i>É verdade, nem todos tinham os mesmos direitos na altura, por isso é que o povo se uniu para terem o direito à liberdade e aos seus direitos.</i> (PE) - <i>Eu gostei da parte de colocarem as flores nas armas, deve ter sido bonito.</i> (Aluno 11) <i>Vocês gostariam de fazer alguma coisa sobre esta data?</i> (PE) - <i>Podemos fazer um desenho!</i> (Aluno 9)	Verificamos que as crianças se mostraram interessadas no antes e depois do 25 de abril tendo vindo a mostrar interesse também nos direitos das pessoas. Verificamos também que se mostraram interessados pelos cravos vermelhos que representam a data e entusiasmados por pintarem com as mãos, algo a que não estavam acostumados a realizar em sala de aula.

<p>- E que tal, com tintas de guache pintarem com as mãos, um cravo vermelho? (PE)</p> <p>- Com as mãos?! Uau! (Aluno 17)</p>	
<p>(Nota de campo, 24 de abril de 2019)</p>	

¹ Vídeo visualizado através do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=SV1EBNYup8>

Após a visualização do vídeo anterior, as crianças tiveram a percepção que antes do 25 de Abril as pessoas eram proibidas essencialmente de serem livres, seja nas escolhas, nos atos ou na liberdade de expressão. Com isso, e como foi notório a empatia por parte delas com as vivências daquela altura, decidimos iniciar um diálogo sobre os direitos das pessoas, mais propriamente, os direitos das crianças e estes foram apresentados em imagem no quadro interativo e analisados em relação à diferença dos tempos de agora com os tempos de antigamente. Após a leitura e reflexão em grupo dos mesmos, propusemos-lhes a leitura de um livro “O lápis mágico de Malala” (figura 28). O grupo foi colocado em roda e a leitura iniciou-se de uma forma apelativa enquanto observavam as imagens do mesmo.



Figura 28 Capa do livro “O lápis mágico de Malala”

O livro “O lápis mágico de Malala”, tratava-se de uma história sobre uma menina que vivia no Paquistão e que desejava ter um lápis mágico. Malala sonhava todas as noites que conseguiria ter um lápis mágico para mudar a sua vida, para acabar com o cheiro da lixeira perto da sua casa, para construir escolas onde as crianças pudessem estudar de graça, etc., e sonhava com isso todas as noites até que um dia viu umas crianças a apanhar lixo perto da sua casa e questionou o pai sobre isso. Foi nesse momento que Malala descobriu que nem todas as crianças estudavam, muitas teriam que trabalhar para não passarem fome. Ela começou a desejar que todos os meninos e meninas possuíssem direitos iguais e a partir daí, em vez de desejar um lápis mágico, Malala começou a escrever sobre isso e a sua voz foi ouvida em várias partes do mundo, fazendo-se conhecer o direito à educação gratuita para todas as crianças.

No final da leitura, em diálogo, surgiram algumas questões que achamos pertinentes para dar continuidade às atividades planeadas:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Professora, a Malala é viva?</i> (Aluno 9)</p> <p>- <i>Sim é viva. Ela tem no momento 21 anos, é mais nova do que eu um pouco.</i> (PE)</p> <p>- <i>Ela queria um lápis mágico para deixar as meninas irem à escola também e não andarem no lixo para não passarem fome.</i> (Aluno 19)</p> <p>- <i>Eu se tivesse um lápis mágico, fazia com que todas as crianças tivessem comida todos os dias, e vocês? O que desejariam mudar no mundo?</i> (PE)</p> <p>- <i>Eu se tivesse um lápis mágico, fazia com que as crianças nunca sofressem maus tratos pelos adultos, como quando os adultos lhes batem.</i> (Aluno 19)</p>	<p>Com esta atividade, as crianças puderam falar sobre o que desejariam mudar no mundo, proporcionando assim momentos de questionamentos e interação entre o grupo, partilhando e aceitando opiniões, dando também asas à criatividade e à iniciativa demonstrando vontade de participar na realização da atividade para no final partilharem com a turma.</p>

<p>- <i>Eu fazia com que todas as crianças fossem à escola, mesmo os que não podem.</i> (Aluno 4)</p> <p>- <i>E se fizéssemos algo sobre os nossos desejos para partilhar entre todos?</i> (PE)</p>	
<p>(Nota de campo, 24 de abril de 2019)</p>	

As crianças iniciaram assim a pintura livre sobre os seus desejos, caso tivessem um lápis mágico, tal como a Malala desejaria quando era criança. No final da atividade, apresentaram os seus trabalhos à turma, refletiram um pouco sobre os mesmos, partilhando opiniões e ideias com todo o grupo (infelizmente esse momento não foi registado fotograficamente). Surgiu o seguinte diálogo enquanto as crianças apresentavam à turma os seus trabalhos:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Se eu tivesse um lápis mágico, faria com que as crianças nunca trabalhassem.</i> (Criança 4)</p> <p>- <i>Porque desejarias isso?</i> (PE)</p> <p>- <i>Porque nós somos crianças e devemos estar na escola a aprender.</i> (Criança 4)</p> <p>- <i>Quais dos direitos das crianças vocês acham que é mais importante?</i> (PE)</p> <p>- <i>Eu acho que são todos porque todos fazem com que sejamos iguais uns aos outros.</i> (Criança 10)</p> <p>- <i>Eu não sabia que havia crianças assim pelo mundo.</i> (Criança 13)</p> <p>- <i>Assim como?</i> (PE)</p> <p>- <i>Sem nada, tristes...</i> (Criança 13)</p>	<p>Com esta atividade, as crianças puderam partilhar da sua opinião e escutar e aceitar a opinião do outro. Com isto, puderam sentir escutadas e foi notório que demonstraram empatia por certas crianças em certas situações diferentes das delas. Foi notório que os direitos das crianças não eram todos conhecidos o que foi uma mais valia para o seu desenvolvimento pessoal e social.</p>
<p>(Nota de campo, 24 de abril de 2019)</p>	

Com estas atividades, podemos afirmar que o objetivo principal das mesmas foi alcançado, o objetivo de as crianças terem noção e conhecimento de como era a vida antes e após o 25 de Abril, conhecerem a história por detrás desse acontecimento e também quais os direitos pertencentes às crianças. As crianças envolveram-se positivamente nas atividades e demonstraram empatia em relação ao assunto (baixando a cabeça quando se apercebiam que havia crianças no mundo, da mesma idade que elas, em situações de risco), opinaram e aceitaram a opinião das restantes crianças.

4.3.2 Experiência de ensino e aprendizagem “*Brincar com a gramática*”

A Experiência de Ensino e Aprendizagem que apresentamos, surgiu a partir da nossa observação contínua durante as aulas. Fomos tendo a perceção que as crianças possuíam dificuldades a nível da gramática, mais propriamente da classificação de palavras e a professora cooperante costumava propor-lhes fichas de trabalho com exercícios para trabalhar os conteúdos. Como está no Programa de Português para o Ensino Básico, “O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (2015, p. 8). Visto que o jogo/lúdico é uma estratégia fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, tentamos abordar a gramática de uma maneira lúdica que ajudasse a turma na sua compreensão e que através da interação com os pares, pudessem ajudarem-se mutuamente durante as atividades, cooperando entre si, desenvolvendo assim, a prática de jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos e com isso, realizar deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade.

Começamos como a realização de um jogo. Propusemos às crianças a realização de um jogo no exterior, o jogo do lencinho. Cada criança, retirava de uma caixa, um papel. Nesse papel, poderia estar uma palavra qualquer, desde verbos, determinantes de artigo, adjetivos, nomes etc. Quando a criança retirasse o seu papel, dirigia-se para a sua equipa sem o mostrar a ninguém da outra equipa. Antes do jogo iniciar, teriam que classificar a palavra descrita no seu papel e se caso não soubessem, teriam a oportunidade de pedir ajuda a um dos colegas de equipa em que este apenas poderia dar uma pista sobre a classificação da palavra, sem revelar a resposta. O jogo iniciou-se. Cada criança sabia a classificação certa da sua palavra, duas crianças pediram ajuda aos colegas. À vez, chamávamos os jogadores pelas classificações, por exemplo: “Verbos”, e as crianças que possuísem os verbos, neste caso apenas dois, pois estavam classificados aos pares, teriam

que se dirigir à estagiária para apanhar o lenço. A criança que apanhasse o lenço, teria que voltar para a sua equipa sem que o outro colega lhe tocasse, caso tocasse, perderia o ponto. Ganhava a equipa que obtivesse mais pontos na sua classificação.

No final, já na sala de aula, realizamos um diálogo em grupo sobre o jogo decorrido anteriormente, o que fizemos de bom, o que falhou e o que foi conseguido no final com a realização do mesmo. Surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Professora, achei injusto perdermos pontos por não prestarmos atenção à chamada.</i> (Aluno 9)</p> <p>- <i>Mas o jogo era para isso mesmo, para prestarem atenção e saberem qual era a classificação da vossa palavra.</i> (PE)</p> <p>- <i>Eu estive sempre atenta e consegui apanhar o lenço muitas vezes sem me tocarem.</i> (Aluno 1)</p> <p>- <i>Alguns de nós são mais rápidos que outros e isso fez com que alguns não conseguissem apanhar o lenço.</i> (Aluno 16)</p> <p>- <i>Eu achei o jogo giro, o que importa é brincar e não os pontos.</i> (Aluno 2)</p> <p>- <i>Eu precisei de ajuda com a minha palavra, mas consegui ajuda e acertei o seu significado, foi divertido.</i> (Criança 19)</p>	<p>Com este diálogo dá para ter a perceção que algumas crianças não gostaram do facto de haver pontos nas equipas por cada lenço pego, essas mesmas crianças foram as que não prestavam atenção ao decorrer da atividade. Podemos confirmar que a turma chegou ao consenso que foi uma atividade divertida e que decorreu com êxito, afirmando que o que mais importava era o brincar em si e não a competitividade.</p>
<p>(Nota de campo, 26 de março de 2019)</p>	

É importante referir que durante a prática do jogo, as palavras foram trocadas várias vezes para que com isso, o grupo pudesse ter acesso a variadas palavras e as pudessem classificar. Foi notório que as crianças se envolveram com entusiasmo na

atividade e a desempenharam com êxito. Observamos através dos comportamentos das mesmas que estas gostam da prática de jogos e se demonstram bastante motivadas quando estes lhes são propostos.

Dando continuidade à temática, utilizando o jogo como estratégia, realizou-se outra atividade com a mesma finalidade, identificar as classes de palavras e também compreender e identificar letras que formem palavras. Decorreu através de uma sopa de letras. A cada criança foi entregue um cartão com uma sopa de letras em que nele teriam que descobrir palavras que designem ações e classificá-las. Ao iniciar a atividade deu-se o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Verbos é quando fazemos algo.</i> (Aluno 18)</p> <p>- <i>Não é bem assim, verbos são as palavras que designam uma ação, por exemplo, eu como um pão, o verbo é comer.</i> (Aluno 9)</p> <p>- <i>É comer porque foi o que tu fizeste nessa frase, por isso é que essa palavra é o verbo.</i> (Aluno 10)</p> <p>- <i>As palavras dos verbos acabam sempre em “R”, comer, beber, brincar...</i> (Aluno 15)</p>	<p>Nos momentos de diálogo, aceitamos sempre as opiniões e partilhas de cada criança pois o conhecimento que um transmite ajuda a fundamentar o conhecimento do outro o que é uma mais valia para todos. Verificamos que as crianças já possuíam um conhecimento prévio em relação a este conteúdo.</p>
<p>(Nota de campo, 6 de maio de 2019)</p>	

Após o diálogo, as crianças iniciaram a atividade, lembrando-as que poderia pedir ajuda ao seu colega de secretária, desenvolvendo dessa forma a interação e cooperação entre o grupo. Três crianças pediram ajuda aos colegas, pois não conseguiam encontrar todas as palavras designadas na sopa de letras. As crianças realizaram a atividade com êxito, desenvolvendo a interação e cooperação com o outro, reconhecendo que precisavam de ajuda e ultrapassando as dificuldades com a ajuda dos colegas promovendo assim uma melhor ligação e amizade entre todos.

Desenvolvemos uma atividade um pouco diferente daquelas que as crianças estavam habituadas em sala de aula. Tratava-se de um jogo em que a turma ainda não tinha conhecimento. O jogo do Twister. Propusemos o jogo às crianças e apresentamos primeiro as regras à turma e as instruções de como se joga. A pedido de algumas crianças, mostramos imagens no quadro interativo de como desenvolver o jogo, sendo que este é um jogo com base no equilíbrio. Os objetivos para esta atividade foram: Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos; fazer combinações de apoios variados associados com marcha e voltas; identificar nomes, determinante artigo definido e indefinido, verbos e adjetivos; desenvolver deslocamentos e desenvolver o equilíbrio.

Para jogar, começamos por colocar um tapete com círculos coloridos no chão e organizar equipas. Neste caso, organizaram-se equipas de 3 elementos devido à dimensão pequena do tapete construído. Antes de cada jogada, será colocada uma questão à criança, por exemplo “A palavra bonita é...” e a criança terá que acertar a resposta para conseguir concluir a próxima jogada. Cada vez que a criança acerta uma questão, ser-lhe-á dada uma cor e um membro do corpo (mão, pé ou ambos) e o jogador terá que colocar nessa cor um dos membros referidos. Quanto mais rápido o jogador acertar a questão, mais rápido terá a possibilidade de iniciar a próxima jogada.

Durante a apresentação do jogo no quadro interativo desenvolveu-se o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- Parece um jogo divertido, vamos poder jogar todos? (Aluno 1)</p> <p>- Claro que sim, faremos equipas de 3 elementos. (PE)</p> <p>- Vamos jogar na rua? Que fixe!(Aluno 14)</p> <p>- Eu adoro quando vamos para a rua... (Aluno 10)</p>	<p>Verificamos o entusiasmo das crianças face a um jogo nunca antes explorado.</p> <p>Após as regras esclarecidas, as crianças mostraram-se bastante interessadas por desenvolver o jogo pretendido e entusiasmadas para o desenvolver, uma forma de aprender enquanto brincam.</p>
<p>(Nota de campo, 20 de maio de 2019)</p>	

Após o diálogo em grupo, demos início à atividade. No exterior, colocamos o tapete no chão e organizamos os grupos. As crianças colocaram-se em volta para observar os colegas a jogar enquanto não era a sua vez. Cerca de 3 crianças não acertaram as questões todas que lhes foram propostas, mas não se mostraram descontentes com isso, os restantes concluíram o jogo com êxito sendo que os que perdiam era pela falta de equilíbrio na posição pretendida por muito tempo. Como refere o Programa Curricular de Expressão e Educação, “o conjunto das experiências da criança na E. E. F. M. deve ter um carácter lúdico, numa atitude e ambiente pedagógico de exploração e descoberta de novas possibilidades de ser e realizar(-se)” (2016, p.37). Com este jogo não desenvolvemos apenas os conteúdos de português, como também foi trabalhado o equilíbrio, a cooperação com os pares, a interação em grupo e o respeito e amizade entre os colegas.



Figura 29 As crianças jogam o jogo adaptado de “Twister.”

Após a realização da atividade, desenvolveu-se o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gostaram do jogo?</i> (PE) - <i>Sim!</i> (Criança 7) - <i>O jogo era sobre o que?</i> (PE) - <i>Sobre as palavras.</i> (Criança 16) - <i>Sobre as classes das palavras.</i> (Criança 12) - <i>Que tipos de classes apareceram nas questões durante o jogo?</i>(PE) - <i>Os verbos!</i> (Criança 18) 	<p>Verificamos através deste diálogo que o grupo já tem uma boa perceção das classes das palavras e que já possui um conhecimento amplo de cada uma das classes sendo que através do lúdico desenvolveram com mais entusiasmo o desenvolver de aprendizagens.</p>

<p>- <i>Os determinantes!</i> (Criança 3)</p> <p>- <i>Os adjetivos!</i> (Criança 6)</p> <p>- <i>Nomes comuns e próprios!</i> (Criança 2)</p>	
<p>(Nota de campo, 20 de maio de 2019)</p>	

Podemos concluir que com estas atividades referentes ao desenvolvimento de aprendizagens das classes de palavras gramaticais, o grupo conseguiu expor as suas dúvidas, pedir ajuda aos colegas caso necessário e ultrapassar as suas dificuldades, utilizando o lúdico como processo de ensino-aprendizagem. Para finalizar a apresentação desta Experiência de Ensino e Aprendizagem, uma das atividades que realizamos com a turma referente a esta temática foi um jogo de dominó com gramática. Inúmeras peças de dominó, construído de raiz, em que nelas em vez de pontos, tinham diversas palavras. Para que as crianças jogassem as suas peças, teriam que classificar essas palavras, ou seja, se numa ponta estivesse um verbo, nessa ponta só poderia encaixar outro verbo. Assim, para conseguir colocá-las nos sítios indicados durante o jogo primeiro o jogador teria que determinar a sua classificação. O jogo foi realizado em grupos de 5 elementos, tendo como objetivo a revisão dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores, as classes gramaticais.

Foi uma atividade que despertou bastante interesse nas crianças pois estas mostraram-se bastante motivadas e interessadas com a realização da mesma. Com esta atividade pudemos observar que quando uma das crianças possuía dificuldades na classificação das palavras quando era a sua vez de jogar, os colegas ajudavam-na, dando-lhe pistas para que esta, conseguisse acertar, ajudando-a a ultrapassar as suas dificuldades, sem medo. Nas imagens seguintes (figuras 30,31 e 32), podemos observar os grupos de crianças a desenvolver o jogo pretendido, entusiasmados e concentrados durante a sua realização.

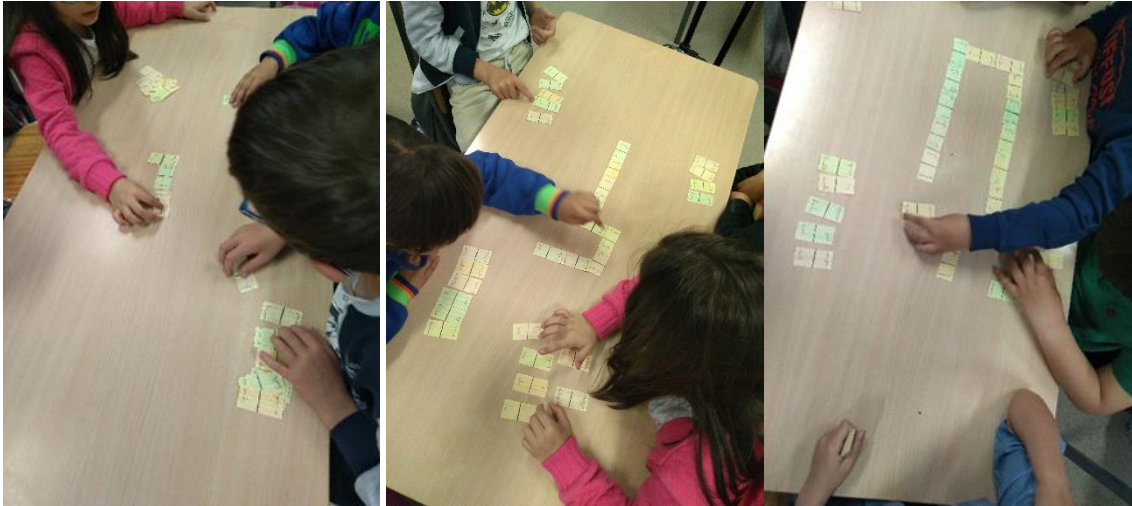


Figura 30 Figura 31 e Figura 32 As crianças jogam ao dominó gramatical em grupos.

Visto que era um jogo de caráter individual, pois ganhava o jogo quem ficasse mais rápido sem peças, mesmo assim, as crianças não hesitavam em pedir ajuda aos colegas quando necessitavam e estes, ajudavam-nas dando pistas para que o colega conseguisse chegar à classe de palavra pretendida para colocar uma das suas peças.

Durante a realização do jogo, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Eu conheço o dominó, mas nunca tinha visto um assim.</i> (Aluno 6)</p> <p>- <i>Temos que saber as palavras todas das nossas peças para podermos jogar, e se não soubermos?</i> (Aluno 16)</p> <p>- <i>Se não souberes tens que pedir ajuda para os teus colegas te darem pistas.</i> (Aluno 9)</p> <p>- <i>É um jogo muito divertido, eu já sei o que as minhas peças todas significam.</i> (Aluno 3)</p> <p>- <i>Eu tinha dificuldade numa, mas já me ajudaram.</i> (Aluno 2)</p> <p>- <i>Podemos jogar outra vez?</i> (Aluno 13)</p>	<p>Neste diálogo, não intervimos, para que dessa forma pudéssemos observar o comportamento das crianças face aos obstáculos encontrados e com isso, pudemos observar que as crianças partilhavam opiniões e se ajudavam, em grupo, a encontrar uma solução. Os que possuíam dificuldades eram ajudados pelo restante grupo pondo de parte a intenção de ganhar o jogo e dando importância ao facto de todos participarem nas suas respetivas vezes.</p>

Como pudemos observar, as crianças mostraram grande interesse no jogo e este foi bem conseguido. A pedido das mesmas e com a nossa concordância, o jogo foi repetido cerca de três vezes e bem desenvolvido em todas elas, tendo sido uma mais valia para o desenvolvimento de aprendizagens e observado a cada jogada, mais autonomia na classificação das palavras por parte das crianças que possuíam mais dificuldades nas jogadas anteriores.

4.3.3 Experiência de ensino e aprendizagem “A *Multiculturalidade e Diversidade*”

Por fim, e apresentando a última experiência de ensino-aprendizagem, esta, surgiu a partir do seguinte diálogo em sala de aula:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Professora, ontem vi uma pessoa no supermercado quando andava às compras com a minha mãe. Era uma pessoa pequenina, mas acho que era um adulto porque tinha a voz grossa e barba.</i> (Aluno 13)</p> <p>- <i>Essa pessoa é uma pessoa anã, as pessoas anãs não crescem muito mesmo já na idade adulta. São de estatura baixa.</i> (PE)</p> <p>- <i>A minha mãe explicou-me isso, mas essas pessoas só existem em Portugal?</i> (Aluno 13)</p> <p>- <i>Não, existem no mundo todo, são pessoas normais como nós só que mais baixas.</i> (Aluno 19)</p> <p>- <i>Podem ser de nacionalidade portuguesa ou de outra qualquer.</i> (PE)</p>	<p>Verificamos que as crianças mostravam algum conhecimento sobre as variadas diferenças no ser humano, porém não tinham grande conhecimento prévio em relação às pessoas de estatura anã, o que as deixou curiosas tanto nesse assunto como na multiculturalidade em geral. Respeitou-se sempre a opinião de todos os elementos da turma pois com a partilha de saberes acabamos por desenvolver no grupo a curiosidade pela multiculturalidade.</p>

<p>- <i>O que é nacionalidade?</i> (Aluno 5)</p> <p>- <i>É onde tu nasceste. Aqui somos todos portugueses.</i> (Aluno 1)</p> <p>- <i>Eu não. Eu sou francês, nasci lá, mas vim viver para Portugal.</i> (Aluno 2)</p> <p>- <i>As pessoas são todas diferentes em todo o mundo. Eu quando vou a Londres com os meus pais vejo muitas pessoas diferentes lá que aqui não existem.</i> (Aluno 10)</p> <p>- <i>São diferentes, mas como aprendemos, somos todos iguais com os mesmos direitos.</i> (Aluno 9)</p>	
<p>(Nota de campo, 8 de maio de 2019)</p>	

Após este diálogo, começamos a planear atividades com a turma que englobasse este tema, a multiculturalidade, mas não só, também trabalhamos as características corporais do ser humano como também os diferentes tipos de famílias existentes na sociedade, pois naquela turma existiam casos complexos de famílias diferentes do habitual e achamos pertinente desenvolver estes temas. Os objetivos pretendidos para esta atividade foram: reconhecer a multiculturalidade existente no mundo; reconhecer as características do outro, nacionalidade e género; conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às dos outros e reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.

Com isto, demos início a leitura de dois contos, em círculo, intitulados de: “Somos todos diferentes” de Ema Damon de 2002 (figura 33) e “As famílias não são todas iguais” de Rachel Fuller de 2010 (figura 34).

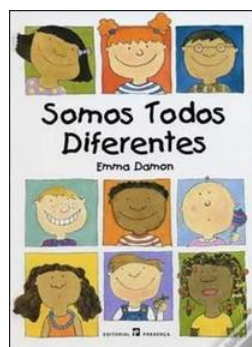


Figura 33 Capa do livro “*Somos todos diferentes*” de Emma Damon

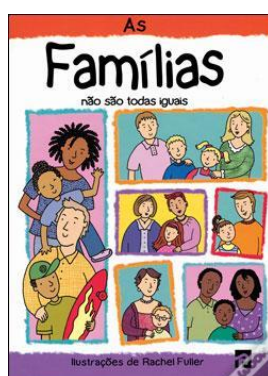


Figura 34 Capa do livro “*As famílias não são todas iguais*” de Rachel Fuller

No final da leitura, fizemos junto com as crianças, uma reflexão em grande grupo do que tinham acabado de ouvir. Algumas crianças quiseram falar sobre as características que as definiam e o tipo de família que tinham e nesse diálogo demonstrámos perante as crianças uma postura calma e serena enquanto estas partilhavam as suas vivências, mostrando-lhes assim que aquilo que elas partilhavam com o grupo era algo enriquecedor para todos e perfeitamente normal face aos colegas, permitindo deixá-las à vontade e seguras.

Por fim, realizamos uma atividade com a turma, um jogo. Explicamos à mesma que dentro de um saco estavam cartões descritivos, em cada cartão estava a descrição de uma pessoa, a sua altura, o seu peso, características corporais, nome e nacionalidade. Cada criança, ao retirar o cartão do saco, teria que usar a imaginação e a criatividade para passar para uma folha branca, o retrato dessa pessoa, conforme a descrição apresentada no mesmo. Enquanto iriam tirar os cartões e observavam o que lhes calhara, ficavam entusiasmados e admirados com os nomes e as nacionalidades apresentadas, mostrando-

se muito curiosos e motivados para desenharem o que lhes era pretendido. Os objetivos para esta atividade foram os mesmos da atividade anterior, porém, nesta, tinha também como objetivo a criança desenhar utilizando a expressão livre e explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de grafite, lápis de cera e feltros, utilizando suportes de diferentes tamanhos, espessuras texturas e cores.

No final da atividade, os desenhos (figura 35,36 e 37), foram expostos na parede da sala de aula para que todas as crianças pudessem observar a diversidade existente neles e refletir sobre os mesmos.



Figura 35, Figura 36 e Figura 37 Desenhos resultativos da atividade dos cartões multiculturais.

No final da atividade, desenvolveu-se o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>A pessoa que me calhou é muito grande e careca, é uma menina careca.</i> (Aluno 5) - <i>Há pessoas sem cabelo mesmo sendo meninas.</i> (Aluno 13) - <i>Todos os desenhos são diferentes, existem pessoas assim pelo mundo todo.</i> (Aluno 16) - <i>Nós não costumamos ver porque Bragança tem pouquinhos pessoas, mas</i> 	<p>Podemos verificar através deste diálogo que as crianças estão habituadas à diversidade à sua volta, enquanto debatem as suas opiniões e respeitando as opiniões dos outros, observamos que apesar de algumas crianças não terem contacto com a diversidade socialmente, observam-na pelos meios televisivos.</p>

<p><i>na televisão aparecem estas pessoas.</i> (Aluno 9)</p> <p><i>- Eu gostava de ser amiga de pessoas assim tão diferentes. São especiais.</i> (Criança 11)</p>	
<p>(Nota de campo, 19 de maio de 2019)</p>	

Podemos verificar que esta atividade foi uma mais valia para o grupo pois com ela, as crianças puderam conhecer e reconhecer pessoas com as mais variadas características físicas e pessoais. Puderam desta forma desenvolver a sua criatividade e imaginação como também a reflexão de todo o tipo de pessoas existentes no mundo, aceitando-as e compreendendo as suas diferenças. Os objetivos pretendidos foram alcançados com êxito no desenvolver da atividade.

Desenvolvemos também com a turma a leitura de um conto “Estranhóides” de Eva Montanari (figura 38). Antes da leitura do conto, fizemos a exploração paratextual do mesmo em grande grupo (título, autores, ilustradores, editora...). Posteriormente iniciamos a leitura da narrativa e interpretação oral da mesma com o grupo.

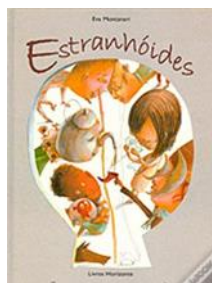


Figura 38 Capa do livro “*Estranhóides*”

Esta obra, trata-se de uma história de um menino que se mudou para um prédio novo, com isso, decidiu fazer novos amigos. Explorando o prédio, este, decidiu espreitar pelas fechaduras para observar o aspeto dos seus vizinhos, mas desta forma, ele via os seus vizinhos da forma mais bizarra e estranha possível, até que decidiu conhecê-los melhor.

Após a leitura, propusemos às crianças que estas construíssem o seu próprio estranhóide, distribuímos envelopes pela turma, em que dentro de cada um, estavam

adereços como narizes, bocas, olhos, etc., e cada criança teria que desenhar e colar os adereços no seu estranhóide para no final apresentá-lo à turma, com o respetivo nome escolhido para o mesmo (figuras 39,40,41e 42).



Figura 39, Figura 40, Figura 41 e Figura 42 Alguns exemplos de Estranhóides construídos pelas crianças.

Foi uma atividade bem elaborada pois as crianças mostraram-se entusiasmadas na realização da mesma, por ser algo diferente do habitual. Podemos afirmar que os objetivos definidos inicialmente foram concluídos com êxito.

Para finalizar esta experiência de ensino-aprendizagem, propus às crianças um jogo, o jogo da cabra cega adaptado. A criança que começaria o jogo seria vendada, os restantes poderiam fugir dela, mas apenas com um passo de cada vez, sem correr. Ao apanhar um dos colegas, sem retirar a venda, apenas com o tato, tentariam identificá-lo com a regra exclusiva que apenas poderia identificá-lo pelas suas características faciais e dizer o seu nome em voz alta. Se acertasse, poderia retirar a venda e este, ser o próximo a realizar o jogo, caso não acertasse tentaria que apanhar outro colega e identificá-lo, e assim sucessivamente.

Durante o jogo surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Eu sei que é ele porque tem óculos e cabelo curto.</i> (Aluno 8)</p> <p>- <i>Acertaste! Agora é ele a colocar a venda.</i> (Aluno 12)</p>	<p>Verificamos que as crianças estavam conformadas com as características corporais da turma, e conseguiam se reconhecer facilmente através do toque pois o convívio da turma geralmente costuma ser com todos os elementos o</p>

<p>- <i>Nas raparigas é mais difícil porque todas elas têm cabelos parecidos e compridos.</i> (Aluno 14)</p> <p>- <i>É como os rapazes, só que tens que identificar pela cara também e não só pelo cabelo.</i> (Aluno 11)</p> <p>- <i>Eu comecei a usar óculos agora, talvez não descubra quem eu sou.</i> (Aluno 20)</p> <p>- <i>Descubro pela voz.</i> (Aluno 11)</p>	<p>que tornou o objetivo do jogo mais fácil de alcançar. Observamos também que diferenciam as características mais comuns nas raparigas e as características mais comuns dos rapazes, debatendo opiniões sobre as mesmas.</p>
<p>(Nota de campo, 5 de junho de 2019)</p>	

Com este jogo observamos que os elementos da turma estavam habituados a interagir com todos os restantes, só cerca de duas crianças é que confundiram a pessoa a quem estavam a tocar. Os restantes acertaram por completo a pessoa que estava a ser identificada pelo tato.

Considerações finais

O relatório apresentado integra parte do trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em três contextos: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procuramos dar resposta à questão problema definida desde o início: *Como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento de competências nas crianças, ou seja, qual a importância do jogo/lúdico no processo ensino-aprendizagem?* Assim, focamo-nos em desenvolver o lúdico e os objetivos referidos a esta problemática, centrando-nos no desenvolvimento de atividades lúdicas nos diversos contextos como também disponibilizar materiais lúdicos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem e permitindo-nos assim formular uma opinião própria em relação a este tema. Apesar de só serem apresentadas neste relatório as Experiências de Ensino e Aprendizagem, salientamos que todo o trabalho desenvolvido durante a PES foi com o intuito de proporcionarmos experiências educativas significativas e diversificadas a quais recorreremos a materiais e estratégias lúdicas de ensino que, foram indispensáveis e adequadas ao grupo de crianças dos 3 contextos.

Ao longo da nossa prática, constatamos que ao propormos às crianças atividades lúdicas diversificadas e materiais lúdicos com que pudessem trabalhar e explorar os conteúdos, lhes permitíamos que se sentissem mais motivadas e interessadas a desenvolver um a vontade de partilhar as suas emoções, as suas ideias e opiniões em relação a determinado assunto, algo que não era observável em momentos não lúdicos.

É importante referir a importância dos instrumentos de recolha de dados que utilizamos para realizar esta investigação. Os objetivos delineados desde o início para esta investigação foram os seguintes: (i) *Desenvolver atividades lúdicas na Prática de Ensino Supervisionada que contribuam para o desenvolvimento de competências/aprendizagens nas crianças;* (ii) *Identificar as atividades lúdicas desenvolvidas na prática pedagógica (Creche, JI e 1.º CEB);* (iii) *Compreender as diferenças do interesse dos alunos pelas atividades de carácter lúdico e não lúdico;* (iv) *Investigar o papel das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem;* (v) *Aferir se existem vantagens na prática do Lúdico em contexto escolar.* O lúdico/jogo tem uma grande importância nos contextos

escolares pois através dele as crianças desenvolvem-se tanto a nível pessoal, social e cognitivo. Decidimos trabalhar o lúdico /jogo nos contextos escolares como processo de ensino aprendizagem e inseri-lo nas experiências ensino aprendizagem para averiguar a sua importância e o seu contributo para o desenvolvimento de competências nas crianças. Durante a PES pudemos verificar que o lúdico se encontrava mais presente em contexto de educação pré-escolar do que em contexto de 1.º CEB, pois na sala de aula não era tão comum a elaboração de jogos ou atividades lúdicas, visto que as crianças teriam que seguir o extenso programa curricular. Contudo, foi-nos possível, embora não tanto quanto quiséssemos, elaborar atividades e jogos lúdicos nos três contextos. Verificamos que através deste método de ensino-aprendizagem, as crianças demonstravam-se mais motivadas e interessadas na realização de atividades e aprendizagem de conteúdos. O lúdico é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como podemos verificar na fundamentação teórica atrás apresentada, pois através desta metodologia, conseguimos estimular a aprendizagem nas crianças para desenvolver as suas capacidades e aprendizagens.

Um dos instrumentos de recolha de dados crucial nesta PES foram as notas de campo, estas, desenvolvidas através da observação. Foi através da observação diária e registo da mesma que conseguimos obter os dados atrás apresentados. “A observação como processo, cuja função imediata é a recolha de informação sobre um objecto, constitui-se como elemento fundamental de qualquer acto avaliativo” (GEDEI, 2005, p. 138). A observação é uma recolha de dados fundamental para o professor em formação pois é através dela que ele irá avaliar, analisar e refletir os momentos decorridos no contexto em que se insere, sem alterar a sua naturalidade. Sendo assim, a observação esteve sempre presente durante a nossa prática pedagógica, permitindo-nos recorrer a distintos instrumentos de recolha de dados, futuramente analisados e refletidos.

Outro aspeto que achamos pertinente referir neste ponto é um dos objetivos delineados: compreender as diferenças do interesse dos alunos pelas atividades de carácter lúdico e não lúdico. Durante a PES, pudemos constatar que as crianças se mostravam muito mais interessadas e motivadas nos conteúdos lecionados quando estes eram trabalhados de forma lúdica, recorrendo a atividades lúdicas, jogos ou materiais lúdico-didáticos. Verificamos que essa estratégia de ensino-aprendizagem é uma mais valia na motivação das crianças. Sem motivação não há forma de trabalhar, “A sua motivação nasce da confiança que têm nas próprias capacidades; sentem-se estimuladas quando se

apercebem das suas possibilidades” (Drew, W., Olds., A & Olds, Jr., H, 1989, p. 86). Posto isto, o professor deve desenvolver com as crianças momentos que as façam motivar e interessar no que estão a aprender e como temos vindo a referir durante este relatório, não existe melhor forma de o fazer do que o lúdico. Fomos observando e verificando durante a PES, que as crianças se mostravam muito mais interessadas e motivadas quando desenvolviam atividades lúdicas ou jogos. E através dessas atividades pudemos ter a oportunidade de desenvolver assuntos importantes para o desenvolvimento da criança, um deles, trabalhado em mais que um contexto, a multiculturalidade e a diversidade existente no contexto escolar. Vendo que era um assunto de grande relevância a ser trabalhado pelas observações decorridas durante PES, decidimos trabalhá-lo assim de forma simples e lúdica.

É nesse âmbito que convém, portanto, articular estratégias e processos que permitam que a intervenção educativa em seus três níveis – sala de aula, escola e comunidade educativa – preste atenção adequada àqueles alunos/as que, de alguma maneira, vão-se diferenciando progressivamente em razão de suas motivações, interesses, necessidades, estilos de aprendizagem, circunstâncias sociofamiliares e de sua própria história sócio-ambiental-escolar (González, 2002, p. 198).

Concluindo assim que o lúdico é uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem pois a criança assim realiza as tarefas propostas de uma forma aprazível com um nível mais elevado de empenho.

Por fim, revelando a importância da nossa prática de ensino supervisionada, esta foi com certeza uma mais valia para a minha formação tanto a nível pessoal como profissional. A PES possibilitou pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, o que me fez, de alguma forma, enfrentar os meus receios e tornar-me capaz e confiante perante a minha prática pedagógica, contornado as complexidades existentes durante este percurso. É através desse contacto que temos a possibilidade de refletir e pensar na nossa prática pedagógica, de modo a repensarmos as nossas futuras intervenções pedagógicas.

Contudo, é importante referir que os professores cooperantes sempre se demonstraram disponíveis em nos ajudar e motivar durante a nossa prática como também

em todos os contextos pelos quais passamos, todos os docentes e não docentes mostraram um carinho e atenção especial por nós, acompanhando-nos e apoiando-nos em todos os momentos, mostrando-se disponíveis em ajudar-nos em todas as circunstâncias. Também as crianças com quem nos deparamos em todos os contextos se demonstraram carinhosas e confiantes connosco, desenvolvemos assim, um carinho especial por cada uma delas. Todo este percurso foi uma mais valia para a minha formação como futura educadora e professora de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Bibliografia

Bodgan, R.; & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. (2005). *Infância e Educação. Investigação e práticas*. *Revista do GEDEI*. ISSN – 0874- 776, (7), 138-139 Lisboa: Porto Editora

Casagrande, C. (2019). *Educação lúdica*. São Paulo: Senac São Paulo.

Chagas Kadydja. (2017). *Por uma educação sensível: brincar, criar e sentir*. Curitiba: Appris Editora

Chateau. (1975). *A criança e o jogo* (2.^a ed.). Coimbra: Atlântida Editora.

Cormary, H., Brossier, P., Brunswic, É., Coppey, B., Cormary, P., Deforge, Y., Delay, J., Diné, D., Lebert, S., Blain-jean, A., Legrand, L., Lieury, A., Pagney, B., Payan, A., Perriault, J., Perrin, M., Picard, N., Stambak, M., Tapia, C., & Vial, M. (1980). *Dicionário de pedagogia (1267^o ed)*. Lisboa/São Paulo: Verbo

Drew, W., Olds., A & Olds, Jr., H. (1989). *Como motivar os seus alunos. Atividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Editora, SA.

Estrela, Albano. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Ferreira, Manuela. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Adições Afrontamento.

Graue, M.; & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

González, J. (2002). *Educação e Diversidade. Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Hohmann, M.; & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kamii, C. (1900). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget

Kamii C. (1900). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget

Kishimoto. (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Brasil: Cortez editora.

Kramer, S., Leite, M., Nunes, M., & Guimarães, D. (2002). *Infância e educação infantil*. São Paulo, Brasil: Papyrus Editora

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Oliveira-Formosinho, J.; & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J.; & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, Júlia. (2013). *Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância; construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora

Périco, Samantha. (2017). *Crescer brincando brincar para crescer*. Curitiba: Appris Editora.

Rau, Maria Cristina Trois Dorneles. (2012). *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: InterSaberes

Sarmiento, T.; Ferreira, F.; & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, Teresa. (2016). *Juntos pela criança na creche*. Braga: CNIS.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, Alberto. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spoked, B., Saracho, O. (1988). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

UNICEF. (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Retirado em Julho, 30, 2019, de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil (1.ª ed.)*. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa/Clube do Professor

Legislação consultada

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *In Diário da República*, 1.ª Série – N.º166 – 30 de agosto de 2005, 5122-5138.

Lei n.º. 65/2015 de 3 de julho. *In Diário da República*, 1.ª Série – N.º128 – 3 de julho de 2015, 4572.

Anexos

Anexo I

Descrição e análise da entrevista realizada no contexto de Educação Pré-Escolar.

O grupo de crianças a quem foi proposta a entrevista, como atrás foi referido, era um grupo heterogéneo composto por vinte e uma crianças, sendo oito do género feminino e treze do género masculino. Catorze crianças eram de três anos, três crianças de quatro anos e quatro crianças de cinco anos, sendo que uma destas já tinha seis anos. A entrevista foi realizada em dias diferentes, sendo que a desenvolvíamos quando víamos oportunidade durante a rotina das crianças. Decidimos desenvolver questões simples sobre o tema “brincar”, questionamo-las sobre as áreas de interesse que mais gostavam, os tipos de brincadeiras preferidos e o porquê das suas respostas. Realizamos poucas questões a este grupo de crianças visto que as respostas que pretendíamos alcançar foram todas recolhidas através da observação direta do comportamento das crianças em causa e de notas de campo.

As questões elaboradas eram as seguintes:

- Gostas de brincar?
- Porque é que gostas de brincar?
- Qual a área de atividades onde preferes brincar?

A seguir, apresentamos os gráficos construídos através das respostas obtidas durante a entrevista e a análise dos mesmos.

Gráfico adquirido através das respostas obtidas à **questão 1**- Gostas de brincar? proposta às crianças.



Podemos verificar que nesta questão as crianças focaram-se no facto de referirem o quanto gostavam de brincar, podendo observar que a maioria suscitou a resposta com o reforço do muito, referindo o quanto gostavam de brincar. As restantes, cerca de 4 referiram que sim e também cerca de 4 referiram simplesmente que gostam.

Seguidamente a esta questão, as crianças foram questionadas sobre o facto de o porquê gostarem de brincar, obtendo assim variadas respostas de justificação.

Questão 2- Porque gostas de brincar?

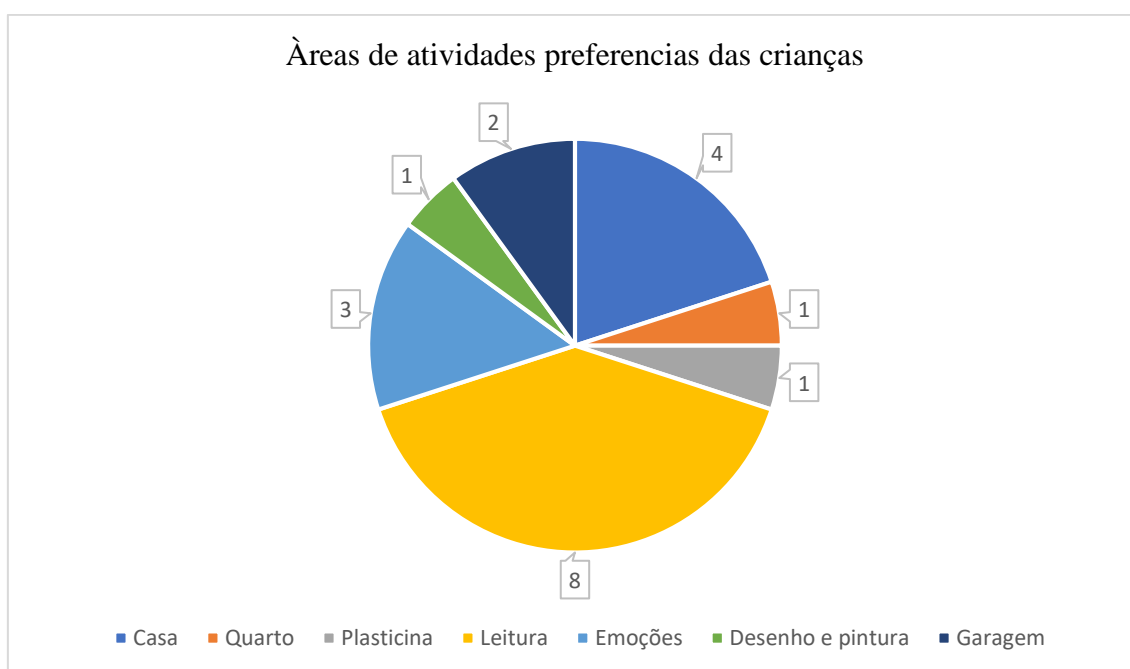
Criança 1 - Porque gosto de vir para a escola; Criança 2 - Porque gosto de mim; Criança 3 - Porque gosto de brinquedos e de imaginar aquilo que eu posso fazer e de ler para os meus amigos; Criança 4 - Porque ao brincar estou com os meus amigos; Criança 5 - Porque é divertido!; Criança 6 - Porque aqui tenho amigos e gosto de imitar os policias; Criança 7 - Porque tenho amigos quando brinco; Criança 8 - Gosto de cuidar do meu bebé (nenuco) e passear com ele; Criança 9 - Porque a brincar faço muitas coisas diferentes e sou o que eu quiser; Criança 10 - Estou com os meus amigos e imagino as coisas que quero fazer; Criança 11 - Porque gosto de ler para os meus amigos, é divertido; Criança 12 - Porque gosto dos meus amigos e vestir vestidos com eles; Criança 13 - Porque gosto de brincar com bolas e comer na casinha; Criança 14 - Sabe bem e vejo os livros e brinco com as barbies; Criança 15 - É a brincar que eu faço amigos; Criança 16 - Podemos ser o que quisermos quando brincamos; Criança 17 - É divertido; Criança 18 - Brinco com os meus amigos e sou feliz; Criança 19 - Porque fazemos muitas coisas divertidas quando brincamos e fazemos tudo o que queremos; Criança 20 - Porque podemos ser tudo o que queremos quando brincamos.

Com estas respostas podemos verificar que algumas referem que gostam de brincar porque enquanto brincam podem ser o que quiserem, imaginando, desenvolvendo o faz-de-conta, podemos verificar que as crianças têm a perceção do imaginário durante os momentos de brincadeiras. Outras referem pelo facto que gostam de brincar porque quando brincam têm amigos ou fazem amigos. Isto dá-se pelo facto de estas crianças não terem contacto com outras crianças fora da instituição.

A última questão desta entrevista, foi proposta às crianças com o intuito de perceber e analisar quais as áreas da sala de atividades despertavam mais interesse nas mesmas. Não esquecendo de referir que durante a nossa prática de ensino supervisionada,

juntamente com o grupo, desenvolvemos e criamos a área intitulada de “As nossas histórias”, uma área destinada à leitura, escrita e convívio. Visto que a sala de atividades não possuía contacto com livros existindo apenas uma biblioteca geral junto à entrada, decidimos levar para a sala de atividades uma área nova que possibilitasse às crianças o contacto e a exploração de livros. Apresentamos o seguinte gráfico referente às áreas preferenciais das crianças.

Questão 3 – Qual a área de atividades onde preferes brincar?



Podemos observar que a área que mais se destaca como preferência pelas crianças é a área da leitura, isto, porque as crianças sempre mostraram grande interesse na exploração de livros e convivência com os mesmos. Após a construção da área de leitura, o interesse pela mesma veio a aumentar relativamente a todo o grupo. Podemos também verificar que uma das áreas não foi referida, a área do supermercado, uma área pequena com poucos recursos que não possibilitava grandes oportunidades às crianças para brincar, visto que o número de elementos máximo da mesma ser de apenas dois. A área que se destaca é a da casa, uma área de bastante interesse por parte das crianças, pois nela imitavam papéis vivenciados em casa como por exemplo os pais a cozinhar, a servir a comida à mesa, entre outros. Seguidamente a das emoções, garagem e por fim com valor igualitário a área do desenho e pintura, da plasticina e quarto (O quarto está inserido na área da casa).

É importante referir que todas as áreas eram escolhidas diariamente pelo grupo, apesar de cada criança ter uma preferencial como atrás referido, acabava por explorar todas as áreas com os colegas ao decorrer dos dias, umas mais vezes que outras.

Algumas das questões planeadas inicialmente para esta entrevista não foram propostas às crianças pelo simples facto de que as mesmas acabaram por nos dar a resposta desejada através da observação diária e das notas de campo desenvolvidas neste contexto. Essas questões tinham sido desenvolvidas para nos dar resposta sobre os seguintes factos: Se as crianças preferem brincar mais sozinhas ou acompanhadas, se desenvolvem atividades lúdicas sozinhas ou com os pares, se desenvolvem boa interação com os restantes colegas enquanto brincam, se desenvolvem atividades de faz-de-conta e dramatização de papeis e o tipo de material com que estas preferem se relacionar.

Durante a PES, fomos observando durante os momentos livres de brincadeira e durante as atividades propostas por nós, que cerca de 19 das crianças preferiam brincar acompanhadas do que sozinhas. Uma das crianças gostava particularmente de desenvolver brincadeiras sozinha, ou seja, puzzles, construções e expressão plástica, como por exemplo, o desenho livre. Mesmo assim, esta criança, em certos momentos, relacionava-se com as outras, chamando-as para brincar ou juntando-se a elas nas brincadeiras a serem desenvolvidas. Em relação a interação em grupo também fomos observando ao longo do tempo que o grupo em geral possuía uma boa interação entre eles, embora tivessem estipulado grupos de 3 a 4 elementos com quem costumavam diariamente interagir, mostravam-se interessados nas atividades que eram realizadas com outros elementos e ao longo do tempo e em continuidade com as experiências de aprendizagem, foram começando a interagir mais entre eles. Em questão ao tipo de brincadeiras que este grupo mais gostava de realizar, este costumava muito desenvolver o faz-de-conta. Em momentos livre, ou seja, momentos que poderiam brincar nas áreas de interesse, este grupo costumava desenvolver variadas atividades de faz de conta, individuais, em pares ou em grupos.

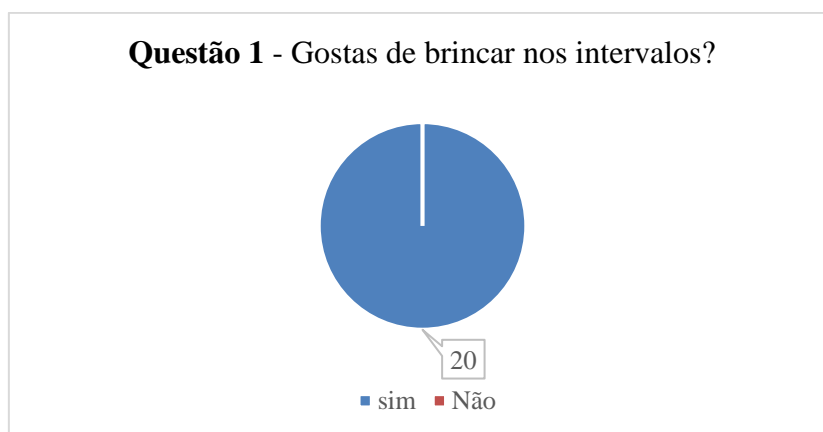
Anexo II

Descrição e análise da entrevista realizada no contexto de 1º CEB.

O grupo de crianças com quem desenvolvemos esta entrevista, era um grupo de alunos que frequentavam o 2º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Com este grupo, optamos por realizar a entrevista como no contexto anterior, em vários dias, conforme tínhamos oportunidade e tempo disponível para o fazer. Neste grupo optamos por fazer questões mais complexas, para termos uma perceção do que é e significa o brincar para as crianças desta faixa etária, os seus interesses face aos mesmos e quais os tipos de brincadeiras mais desenvolvidas nos momentos livres, entre outros.

Seguidamente, apresentaremos as questões colocadas às crianças e as respostas das mesmas como também a sua análise.



Nesta questão podemos verificar que todas as crianças responderam que sim. Demonstram um grande interesse e satisfação por desenvolver brincadeiras, seja em contexto escolar ou não.

Questão 2 – Porque gostas de brincar?

Criança 1 – Posso brincar muito com os meus amigos; Criança 2 – Porque é divertido; Criança 3 – Porque brinco com os meus amigos; Criança 4 – porque gosto de jogar à bola e de ir ao ateliê; Criança 5 – Porque a brincar podemos-nos divertir; Criança 6 – Porque gosto de fazer jogos; Criança 7 – Porque a brincar tenho amigos; Criança 8 – É divertido; Criança 9 – Porque eu gosto muito das minhas brincadeiras; Criança 10 – É muito divertido; Criança 11 – Porque pratico desporto e faço

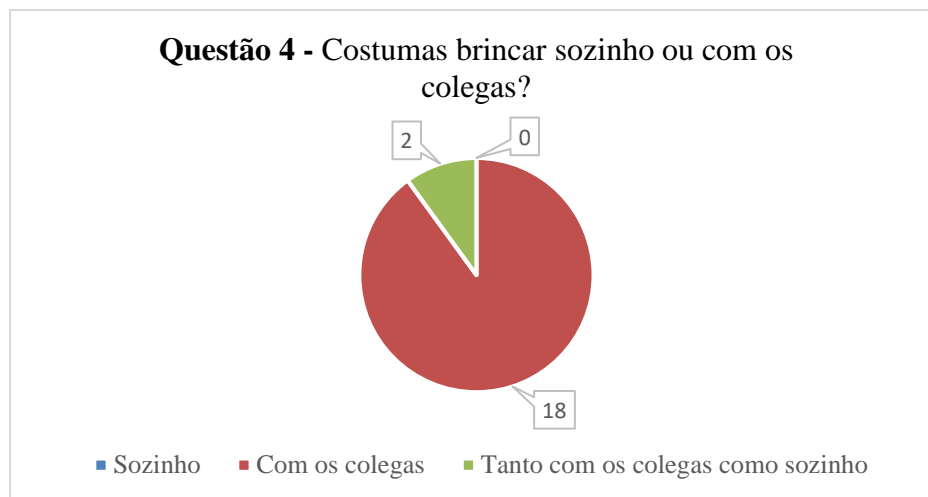
músculos; Criança 12 – Porque as vezes consigo ser campeão do futebol; Criança 13 – É muito divertido quando brinco; Criança 14 – É divertido e eu gosto; Criança 15 – Porque os meus colegas deixam-me brincar com eles; Criança 16 – Porque gosto de brincar e conversar com as minhas amigas; Criança 17 – Assim tenho um amigo para brincar; Criança 18 – Divertimo-nos; Criança 19 – Faço brincadeiras com os meus amigos; Criança 20 – É divertido e faz-me feliz.

Com as respostas obtidas face a esta questão, porque gostas de brincar, podemos verificar que as crianças desenvolvem um gosto natural pelo brincar, pelo simples facto de desenvolverem amizades durante os momentos lúdicos ou pelo facto de se sentirem felizes durante esses momentos.

Questão 3 – Qual a tua brincadeira/jogo preferido?

Criança 1 – Jogar à bola; Criança 2 – Jogar ao Mário; Criança 3 – É o apanha-apanha; Criança 4 – Jogar futebol e fazer atividades no atelier; Criança 5 – Jogar à bola; Criança 6 – Futebol; Criança 7 – Gosto de jogar ao muro do chinês; Criança 8 – Gosto muito de saltar à corda; Criança 9 – Brincar às mães e aos pais e de jogar os jogos de tabuleiros; Criança 10 – Jogar ao apanha-apanha; Criança 11 – O futebol; Criança 12 – Jogar futebol; Criança 13 – Brincar ao apanha-apanha; Criança 14 – Jogar futebol; Criança 15 – Jogar à bola; Criança 16 – Jogar à bola; Criança 17 – Brincar aos coelhinhos; Criança 18 – Às escondidas e à apanhada; Criança 19 – Jogar futebol; Criança 20 – Ao apanha-apanha.

Com estas respostas, podemos ver que a brincadeira mais comum que as crianças realizam é o futebol. A segunda brincadeira mais vezes descrita foi o jogo da apanhada. É importante também verificar neste caso que uma das crianças referiu um jogo de dramatização como a sua atividade favorita, o brincar aos pais e às mães. Um jogo de imitação do que observa na sua vida quotidiana.



Com este gráfico, podemos observar que é mais comum as crianças brincarem acompanhadas do que sozinhas, talvez porque a maioria possui irmãos ou amigos próximos da sua localidade ou pelo simples facto de se referirem ao facto de quando desenvolvem estas brincadeiras nos intervalos escolares.

Questão 5 – Qual o intervalo escolar que preferes? Porquê?

Criança 1 – O da tarde porque assim, depois de brincar vou embora; Criança 2 – O da parte da tarde, temos mais tempo livre; Criança 3 – Gosto muito do da tarde porque nesse já falta pouco tempo para a saída; Criança 4 – O da tarde porque depois desse vamos para as aulas de expressões; Criança 5 – O da tarde porque temos mais tempo para jogar à bola; Criança 6 – Gosto de todos porque posso brincar em todos eles; Criança 7 – O da tarde porque brinco mais; Criança 8 – Eu gosto mais do da tarde porque leva mais tempo; Criança 9 – Nenhum porque são pequenos, ou seja, têm pouco tempo; Criança 10 – O da tarde porque é mais largo; Criança 11 – Não gosto de nenhum porque os intervalos são pequenos; Criança 12 – Da parte da tarde porque à tarde mexemos melhor as penas para jogar à bola; Criança 13 – O intervalo da tarde porque temos mais tempo para brincar; Criança 14 – O da parte da tarde porque é o melhor; Criança 15 – O da tarde é melhor para jogar futebol; Criança 16 – Gosto do da tarde porque esse tem mais tempo disponível; Criança 17 – O da manhã porque nesse podemos jogar qualquer jogo no campo; Criança 18 – Gosto do da tarde porque é maior; Criança 19 – Não gosto de nenhum porque têm pouquinho tempo para brincar; Criança 20 – Eu prefiro o da parte da tarde porque o final da tarde passa mais rápido.

Com as respostas obtidas nesta questão podemos verificar que a maioria das crianças prefere o intervalo do período da tarde, isto, porque quando elas referem que este é “maior”, é pelo facto de que, como vimos a observar diariamente neste contexto, no período da manhã, quase sempre alguma parte do intervalo era ocupado para a finalização de fichas de trabalho por parte da professora cooperante, para transmitir recados às crianças ou para compensar algum tempo perdido durante a aula. Já no intervalo do período da tarde, o mesmo não era constatado. Com isso, as crianças começaram assim, a designar que o intervalo do período da tarde era mais longo que o da manhã. Embora ambos possuïrem o mesmo tempo designado no horário letivo.

Também podemos constatar com estas respostas, que cerca de três crianças referem que não gostam de nenhum dos intervalos pois estes têm pouco tempo para brincar, mostraram-se indignados ao revelarem a sua opinião.

Questão 6 – Em que locais da escola costumam brincar? Porquê?

Criança 1 – No campo e na relva, adoro o parque e adoro todos os locais; Criança 2 – O campo de futebol porque é fixe; Criança 3 – Gosto do campo porque é muito grande; Criança 4 – No campo e da relva porque posso jogar à bola lá; Criança 5 – No campo porque é divertido; Criança 6 – No campo, porque gosto de lá estar; Criança 7 – Na parte da relva, é confortável; Criança 8 – No campo de futebol porque tem mais sol; Criança 9 – No campo e no parque porque são bem grandes; Criança 10 – Na relva porque sabe bem, estar lá; Criança 11 – No campo porque jogo à bola lá; Criança 12 – No campo porque podemos jogar à bola; Criança 13 – Gosto de brincar no campo, no parque da parte de baixo e na biblioteca, porque é divertido brincar no campo ao ar livre, no escorrega do parque de baixo e na biblioteca tenho muitos livros para ler; Criança 14 – No campo porque é divertido; Criança 15 – No campo porque tenho lá os meus colegas; Criança 16 – No parque, na biblioteca e no campo de futebol porque são os meus locais favoritos; Criança 17 – No parque porque tem escorrega e escadas para subir; Criança 18 – No campo porque é divertido; Criança 19 – No campo porque lá posso jogar à bola; Criança 20 – No campo e no parque porque gosto de lá estar com os meus amigos.

Podemos verificar que a maioria das crianças escolhe o campo de futebol como o seu local favorito para brincar, neste caso porque a maioria do grupo tem o jogo de futebol como a sua atividade favorita, sejam do género masculino ou feminino.

Também podemos constatar que as crianças preferem as brincadeiras ao ar livre do que no interior do espaço escolar. Uma das crianças referiu que gosta de ir para a biblioteca escolar nos intervalos porque lá possui muitos livros para ler, neste caso, essa criança desenvolve hábitos de leitura diários pelo que vimos a observar durante a PES. Era uma das crianças que partilhava imensos momentos na biblioteca escolar durante os intervalos, embora a maioria que passava tempo dos intervalos na biblioteca não o tenha referido na questão atrás.

Questão 7 – Que tipos de brincadeiras costumam realizar quando brincas com os teus colegas?

Criança 1 – Jogo à bola e outras coisas; Criança 2 – Ao esconde-esconde; Criança 3 – Jogo à bola; Criança 4 – Jogo à bola e brinco ao pai e à mãe; Criança 5 – Jogo à bola; Criança 6 – Jogo à bola; Criança 7 – Faço puzzles; Criança 8 – Aos pais e às mães; Criança 9 – Brinco às amigas; Criança 10 – Ao apanha-apanha; Criança 11 – Ao futebol; Criança 12 – Futebol; Criança 13 – Jogo à apanhada, ao esconde-esconde e aos pais e às mães; Criança 14 – Brinco aos dinossauros; Criança 15 – Futebol e brincar à apanhada; Criança 16 – Jogar à bola; Criança 17 – Brinco às casas de brincar; Criança 18 – Às corridas; Criança 19 – Jogar à bola; Criança 20 – Ao apanha-apanha.

Podemos verificar que a maioria das crianças pratica futebol com os colegas nos tempos livres, sendo que esse é o jogo mais popular no grupo. O segundo mais praticado é o jogo do apanha-apanha. Também referiram que jogam às corridas, ao esconde-esconde, aos dinossauros, às casas, às amigas, puzzles e brincam aos pais e às mães. Estes jogos são os que as crianças definiram como mais vezes realizados com os colegas.

Questão 8 – Que tipos de brincadeiras costumam realizar quando brincas sozinho(a)?

Criança 1 – Brinco às bonecas; Criança 2 – Às lutas no quarto com os meus bonecos; Criança 3 – Jogo FIFA; Criança 4 – Cozer malas, ler livros e brincar com bonecas; Criança 5 – Jogo à bola contra a parede; Criança 6 – Vou correr; Criança 7 – Brinco à cozinha; Criança 8 – Salto à corda; Criança 9 – Brinco às bonecas e aos vestidos;

Criança 10 – Brinco às bonecas; Criança 11 – Corro; Criança 12 – À tropa; Criança 13 – Vou ler livros; Criança 14 – Jogo à bola contra a parede; Criança 15 – Futebol contra a parede; Criança 16 – À bola contra a parede; Criança 17 – Brinco às bonecas; Criança 18 – Brinco com as bonecas; Criança 19 – À bola contra a parede; Criança 20 – Brinco com as bonecas.

O jogo mais comum realizado de quando estas crianças brincam sozinhas é o de jogar à bola contra a parede. Vimos a verificar durante as questões realizadas que a brincadeira favorita como a mais praticada entre este grupo de crianças é a de jogar a bola seja com os colegas ou individualmente. Também foi bastante referida a brincadeira de bonecas, ou seja, podemos constatar que as brincadeiras realizadas individualmente não são, de todo, as dadas como favoritas na questão anteriormente.

Questão 9 – Gostas mais das aulas que são complementadas com atividades e jogos ou as ditas “normais”? Porquê?

Criança 1 – Gosto das que têm atividades e jogos porque são mais divertidas; Criança 2 – Gosto das aulas em que possamos nos divertir enquanto aprendemos; Criança 3 – Gosto das aulas divertidas porque as outras são chatas; Criança 4 – Gosto de fazer jogos nas aulas porque fico feliz; Criança 5 – Gosto de fazer jogos nas aulas porque as outras são uma seca e não fazemos nada divertido; Criança 6 – Prefiro as aulas em que fazemos várias atividades porque nas aulas em que ficamos a dar a matéria no quadro são cansativas; Criança 7 – Gosto das aulas com atividades porque é fixe; Criança 8 – As aulas com jogos são mais divertidas. As aulas normais que temos são chatas e fazemos sempre o mesmo; Criança 9 – As aulas em que fazemos jogos ou atividades são muito melhores que as outras porque não ficamos aborrecidos; Criança 10 – Gosto muito de fazer atividades durante as aulas porque é divertido aprender enquanto brincamos; Criança 11 – Gosto das aulas com jogos porque é mais divertido; Criança 12 – Gosto mais das aulas em que fazemos atividades porque nas outras não fazemos nada demais; Criança 13 – Quando fazemos jogos sobre a matéria eu fico mais animada; Criança 14 – Prefiro as aulas em que podemos brincar porque é mais divertido; Criança 15 – Eu adoro fazer jogos

nas aulas porque assim fazemos grupos; Criança 16 – Prefiro fazer atividades divertidas nas aulas do que ficar quieto na minha cadeira; Criança 17 – Gosto das aulas divertidas porque sim; Criança 18 – Prefiro as aulas com jogos porque podemos brincar juntos; Criança 19 – Gosto de fazer jogos nas aulas é mais divertido; Criança 20 – Gosto das aulas com atividades, são divertidas.

Nestas respostas obtidas de todas as crianças, podemos verificar que todo o grupo especificou que prefere aulas atrativas, em que se desenvolve o lúdico, os jogos e a interação entre os pares. Nenhuma das crianças mencionou gostar das aulas tradicionais, algumas especificaram que as aulas tradicionais são “uma seca” pois não fazem nada divertido e são “cansativas”. Podemos concluir com estas respostas o quanto o lúdico é essencial na vida das crianças e o quanto é importante trabalhá-lo como uma estratégia de ensino-aprendizagem.