

Prática de Ensino Supervisionada – O jogo como fator de
motivação para a aprendizagem

José Miguel Chegão Maçana

*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

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2021

Agradecimentos

A caminhada realizada ao longo deste percurso académico teve o seus altos e baixos, chegando desta forma ao fim de uma das etapas mais importantes da minha vida, mas para este momento se realizar não posso deixar de agradecer às pessoas que participaram e tornaram este momento possível, começando por agradecer:

Em primeiro lugar e em especial à Professora Doutora Elza Mesquita pela sua preocupação, interesse, disponibilidade e atenção ao longo da realização deste trabalho.

Em segundo a todos os professores/as e funcionários não docentes da Escola Superior de Educação de Bragança, que de forma direta ou indireta me ajudaram no término desta caminhada.

A todas as escolas que possibilitaram a realização dos estágios, permitindo assim a construção deste relatório. A todos os/as educadores/as, professores/as, assistentes operacionais e também às crianças que faziam parte destas instituições, pela sua disponibilidade e carinho.

Aos meus colegas de turma que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização esta etapa.

À Mónica pelo seu incentivo e ajuda ao longo destes anos, tornando-se um grande apoio em todos os momentos.

Aos meus pais que sem eles nada disto me seria possível alcançar, agradecendo o esforço e dedicação que tiveram comigo ao longo destes anos todos, sendo eles o apoio mais importante ao longo da minha vida.

Resumo

Considerando o regulamento da Unidade Curricular de Prática do Ensino Supervisionada um dos seus objetivos é desenvolver capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa das práticas em contexto, prevendo a sua organização, para além da realização de estágio profissional em cada um dos níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação para a Educação Pré-escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a realização de Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada. O documento que se apresenta constitui-se nesse Relatório Final. As práticas que nele se incluem, bem como a investigação sobre *O jogo como fator de motivação para a aprendizagem*, aconteceram em 3 contextos diferentes: Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresentamos os momentos de aprendizagem desenvolvidos referindo que a investigação se centra no jogo e a nossa questão-problema foi: *Em que situações, e com que finalidades educativas, pode o jogo funcionar como fator de motivação para a aprendizagem?* Para lhe darmos resposta(s) definimos os seguintes objetivos: (i) *Compreender se o jogo é um bom recurso para complementar aprendizagens;* (ii) *Averiguar qual o papel do jogo no desenvolvimento social e interpessoal das crianças;* (iii) *Desenvolver práticas em contexto, pensando o jogo como um recurso para a realização das finalidades educativas;* e (iv) *Aferir se os jogos na sala de aula/atividades tornam as crianças mais motivadas para a aprendizagem de conteúdos.* A investigação teve como base uma abordagem qualitativa, utilizando a observação participante, os registos fotográficos (*Photovoice*) e as notas de campo como técnicas e instrumentos de recolha de dados. Após a análise dos dados recolhidos para a investigação, podemos concluir que o jogo pode ser utilizado como recurso/estratégia para uma boa aprendizagem, pois como se constata neste documento conseguimos perceber que as crianças têm gosto na realização dos jogos e conseguem aprender melhor os conteúdos abordados, sentindo-se mais motivadas.

Palavras-Chave: Creche, Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Importância dos jogos na aprendizagem, Construção de conhecimento.

Abstract

Considering the regulation of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, one of its objectives is to develop capacities for reflective, critical and investigative analysis of practices in context, providing for their organization, in addition to carrying out a professional internship at each level of education or teaching cycles and subjects in the qualification domain for Pre-school Education and for the 1st Cycle of Basic Education, the completion of the Final Report of the Supervised Teaching Practice. The document presented is this Final Report. The practices that include it, as well as *the research on Games as a motivating factor for learning*, took place in 3 different contexts: Nursery, Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education. We present the learning moments developed by mentioning that research focuses on the game and our problem question was: *In what situations, and for what educational purposes, can the game function as a motivating factor for learning?* To give you an answer(s) we set the following objectives: (i) *Understand if the game is a good resource to complement learning;* (ii) *Find out what role the game plays in the social and interpersonal development of children;* (iii) *Develop practices in context, thinking of the game as a resource for the realization of educational purposes;* and (iv) *Assess if the games in the classroom/activities make children more motivated to learn content.* The research was based on a qualitative approach, using participant observation, photographic records (*Photovoice*) and field notes as techniques and tools for data collection. After analyzing the data collected for the research, we can conclude that the game can be used as a resource/strategy for good learning, because as shown in this document we can perceive that child have a taste for games and can learn better the contents discussed, feeling more motivated.

Keywords: Nursery, Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Importance of games in learning, Construction of knowledge.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Introdução	1
I. Enquadramento teórico	5
1.1. Definição de jogo.....	5
1.2. O papel do/a educador/a–professor/a.....	8
1.3. O jogo em contexto de aprendizagem.....	12
II. Caracterização dos contextos de estágio e opções metodológicas	19
2.1 Contexto de Creche.....	19
2.1.1 Caracterização da instituição de Creche.....	19
2.1.3 Caracterização do espaço	20
2.1.4 Caracterização do grupo.....	22
2.2. Contexto de Educação Pré-escolar	22
2.2.2. Caracterização da instituição da Educação Pré-escolar	22
2.2.3. Caracterização da rotina	23
2.2.4. Caracterização do espaço	23
2.2.5. Caracterização do grupo.....	25
2.3 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
2.3.1 Caracterização da instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
2.3.2 Caracterização da rotina	26
2.3.3 Caracterização do espaço	26
2.3.4 Caracterização do grupo.....	28
2.4 Opções metodológicas do estudo.....	28
2.4.1 Fundamentação do tema, questão-problema e objetivos do estudo	29
2.4.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30
2.4.3 Observação direta e participante	31
2.4.4 Notas de campo	31
2.4.5 Registos fotográficos	32
III. Apresentação, documentação e análise das práticas em contexto de estágio	33
4.1. Experiência de aprendizagem na Creche	33
4.1.1 Experiência de aprendizagem “Atividade com puzzle”	33
4.2. Experiências de aprendizagem na Educação Pré-escolar	39
4.2.1. Experiência de aprendizagem “Jogo da Memória”	39

4.3. Experiências de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
Considerações finais	61
Referências Bibliográficas	67

Índice de Quadros

Quadro 1 – Momentos da rotina na creche	20
Quadro 2 – Quadro da rotina relativo à rotina em contexto Pré-Escolar	23

Índice de Figuras

Figura 1. Capa do livro “A casa da mosca Fosca”	34
Figura 2. Jogo de puzzle	35
Figura 3. Jogo de puzzle	36
Figura 4. Jogo do puzzle	38
Figura 5. Capa do livro “Aqui estamos nós”	40
Figura 6. Jogo da memória – situação de jogo I	41
Figura 7. Jogo da memória – situação de jogo II	41
Figura 8. Caixa do jogo da memória	42
Figura 9. Jogo da memória – situação de jogo III	43
Figura 10. Jogo da memória – situação de jogo IV	44
Figura 11. Jogo do mapa-múndi I	45
Figura 12. Jogo do mapa-múndi II	46
Figura 13. Jogo do mapa-múndi – crianças a jogar I	47
Figura 14. Jogo do mapa-múndi – crianças a jogar II	48
Figura 15. Mapa-múndi com bandeiras	49
Figura 16. Desenhos de bandeiras – exemplo I	50
Figura 17. Desenhos de bandeiras – exemplo II	50
Figura 18. “Desenho do mundo” em realização	51
Figura 19. “Desenho do mundo” terminado	51
Figura 20. Jogo de lógica 1	53
Figura 21. Jogo de lógica 2	54
Figura 22. Jogo de lógica 3	54
Figura 23. Apresentação PowerPoint	55
Figura 24. Jogo de Rimas on-line	55
Figura 25. Apresentação PowerPoint	56
Figura 26. Jogo caça ao intruso on-line	56
Figura 27. Resposta aos jogos – exemplo I	57
Figura 28. Resposta aos jogos – exemplo II	57
Figura 29. Resposta aos jogos – exemplo III	58
Figura 30. Resposta aos jogos – exemplo IV	58
Figura 31. Resposta aos jogos – exemplo V	58

Introdução

Neste relatório documentamos algumas das práticas pedagógicas que realizamos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e procedemos a uma análise reflexiva das experiências de aprendizagem que consideramos mais relevantes, considerando cada contexto pelo qual passamos [Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)] e que julgamos terem sido as mais pertinentes no âmbito do tema que resolvemos investigar, nomeadamente *O jogo como fator de motivação para a aprendizagem*.

Com este trabalho pretendemos aprofundar a importância que pode ter o jogo em contextos de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB. Para isso iremos apresentar uma fundamentação teórica com várias referências relacionadas com o tema em estudo, e posicionamo-nos também face aos dados relativos aos contextos de estágio, tendo em conta que no momento (ano letivo 2019/2020) em que esta investigação foi realizada o mundo estava a lidar com a pandemia da COVID-19, situação que não nos permitiu realizar completamente o estágio referente ao contexto do 1.º CEB.

Ao longo deste documento, em termos de enquadramento teórico, refletimos sobre a definição de jogo, salientando, desde já, que não existe uma definição concreta sobre o mesmo, mas conseguimos compreender alguns aspetos que são comuns entre autores quando se referem à caracterização do mesmo e, para tal, damos como exemplo a definição proposta por Huizinga (2007):

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

Através deste trabalho pretendemos abordar a importância do jogo como uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada para a construção de aprendizagens por parte das crianças, assim como também para salientar o importante papel do educador/professor na promoção e na realização de jogos e na criação de ambientes que desencadeiem o interesse das crianças pelo jogo e pelo jogar.

Iremos tentar demonstrar, ao longo deste trabalho, que o jogo pode ser usado como uma ferramenta para a construção de aprendizagens, pois como refere Neto (2001)

o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de

ensino-aprendizagem, pois a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas (p.38).

Um momento lúdico em contexto de aprendizagem é sempre benéfico, e os jogos podem ser utilizados para que exista uma construção de conhecimentos. Através de momentos que estão a ser agradáveis e que conseguem captar tanto a atenção como o empenho dos indivíduos (sobretudo das crianças).

Para que estes momentos existam, o papel do professor/educador é importantíssimo, visto que este irá ser o adulto que tem a potencialidade de proporcionar, em contexto de aprendizagem, e não só, momentos prazerosos para as crianças e ao mesmo tempo mediar a construção de conhecimentos. Contudo, como afirma Duarte (2009), sustentado nos trabalhos de Kishimoto, para que “o jogo seja ‘inserido’ nas escolas, o currículo escolar deveria ser redimensionado, e deveriam ser criados espaços de tempo para os jogos, a fim de que eles sejam respeitados e assumidos como uma possibilidade metodológica ao processo ensino – aprendizagem” (p.27). Como também sustenta Kishimoto (1994a) “os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interacções sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola” (p.30).

Cabe ao professor/educador conseguir realizar tal oportunidade e, para isso, o jogo pode ser uma ferramenta facilitadora de motivação para aprendizagens, visto que as crianças nestas idades têm bastante interesse em jogos, sendo que ao progredir nos níveis escolares conseguimos nos aperceber que o seu uso “tem vindo a ser subaproveitado” (Duarte, 2009, p.97), deixando de parte algo que pode ser do interesse das crianças realizar e que pode constituir-se num grande potencial.

Ao longo deste trabalho vai-se referindo o papel relevante que o professor/educador deve assumir no que toca ao tema em estudo. Refletimos também sobre o papel que o mesmo deve ter em relação ao jogo em contexto de aprendizagem, facilitando assim a compreensão do comportamento e a conduta que o professor/educador deve ter quando proporciona atividades programadas com a utilização de jogos. Como poderemos constatar na revisão bibliográfica que fizemos no âmbito deste trabalho, todas as propostas assinaladas nos conduzem à crença de que o jogo permite à criança uma aprendizagem holística. Estes podem ser jogos estruturados,

mas também podem ser construídos pelo professor/educador ou mesmo pelas próprias crianças, se bem mediadas pelo adulto.

No âmbito do enquadramento empírico procedemos à caracterização dos contextos de Creche (C), de Educação Pré-escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), referindo-nos à instituição e aos grupos de crianças, à organização do espaço e do tempo pedagógicos. Procedemos ainda à fundamentação da escolha da temática em análise e evidenciamos as opções metodológicas assumidas, quer para a recolha dos dados. quer para a sua análise. Para a recolha de dados foram utilizados algumas técnicas e instrumentos que são referidos ao longo do relatório.

Noutro ponto, deste documento, procedemos à documentação e análise das experiências de aprendizagem que selecionamos para contextualizar o nosso tema, mas sem colocar de parte os interesses e as necessidades das crianças, considerando que ao longo do nosso estágio foi uma preferência utilizar o jogo, visto que era o nosso tema para a investigação.

Através do jogo foi-nos possível abordar diversos temas com relevância para as crianças. Os jogos foram sempre apresentados em grande grupo e, posteriormente, jogados em pequeno grupo, pretendendo-se, assim, facilitar a construção de conhecimentos partilhada, a integração em grupo e também o respeito pelo outro. Ao longo do trabalho refletimos sobre os dados que observamos ou escrevemos em notas de campo que complementam e sustentam estas mesmas ideias.

Apresentamos as considerações finais em relação a toda a investigação feita sobre o tema proposto, salientando os aspetos mais relevantes do trabalho desenvolvido e aqui documentado, em parte. Acabamos com as referências bibliográficas que consideramos importantíssimas para a sustentação do presente documento. De referir que para as citações utilizadas no *corpus* do texto e para as referências bibliográficas utilizamos a 7.ª edição das normas da *American Psychological Association* (APA).

I. Enquadramento teórico

Neste ponto apresentamos a fundamentação teórica que consideramos pertinente para sustentar o tema da investigação. Para o aprofundamento do tema selecionamos as ideias e teorias de autores que consideramos terem desenvolvido investigação no âmbito da importância do jogo em sala de aulas/atividades. Com o enquadramento teórico pretendemos compreender melhor o conceito de jogo e a importância que este pode ter em contexto de aprendizagem, não sendo apenas utilizado como forma de lazer.

1.1. Definição de jogo

Focamo-nos em primeiro lugar na definição do conceito de *jogo*, uma vez que consideramos fundamental fazer esta contextualização para a realização desta investigação, refletindo sobre o que diversos autores (Baranita, 2012; Huizinga, 2001, 2007; Kishimoto, 1994, 1996, 2007, 2017; Machado, 1999; Moura, 2017; Piaget, 1978; Silveira & Cunha, 2014, Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Vygotsky, 1999; entre outros) entendem por jogo e também pelo jogar.

Kishimoto (1994b), refere que “tentar definir o jogo não é tarefa fácil” (p.105) e, sustentada em Wittgenstein, acrescenta que o jogo é “um termo impreciso, com contornos vagos” e, por tal, pode “assumir múltiplos significados” (p.111) e que, “para contornar as dificuldades inerentes à definição, muitos pesquisadores começam a buscar as características mais comuns presentes em toda a rede de manifestações do jogo” (p.112).

Em 2017, na obra *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, coordenada por Kishimoto, volta-se a acentuar a polissemia da palavra *jogo* e a dificuldade de a definir objetivamente. A autora atesta como exemplo que atirar com um arco e uma flecha, para uns pode ser um jogo, mas para outros pode ser uma preparação para uma atividade profissional e, neste sentido, “Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído” e, por tal, “fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas” (Kishimoto, 2017, s. p.).

Desde cedo que o jogo e o jogar aparecem na vida da criança e, também é verdade que, precocemente, esta começa a criar raciocínios e ideias. Apesar de existirem muitos autores que abordaram o conceito, não é possível conseguir precisar uma definição concreta sobre o mesmo. Como referem Silveira e Cunha (2014), “a

definição do jogo é uma tarefa complicada, pois, ao ser pronunciada, ela poderá atender a várias nomeações, mas, apesar de receber a mesma designação tem as suas especificidades” (pp.39-40). Assim sendo, apraz-nos apenas poder indicar algumas das suas especificidades ou características que pode, ou não, apresentar, dependendo de cada jogo.

Machado (1999) define o jogo como uma “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho” (p.786). Desta forma, também se pode colocar a perda ou o ganho nas características do jogo, apesar destas não se fazerem notar em todas as situações.

Mais tarde, Moura (2017) remete para uma reflexão acerca do(s) papel(éis) assumido(s) pelo jogo numa perspetiva cultural que integra a formação de conceitos e, por tal, deve ser encarado como *conhecimento* e como *produtor de conhecimento*. Justifica esta asserção sustentado numa investigação que realizou e que apresenta indicadores claros de que se começa a abandonar a visão do *jogo* apenas como um material de instrução, para considerar também a uma natureza lúdica, ao incorporar aspetos afetivos que tornam o ensino e a aprendizagem mais efetivos, participativos e socializadores. Segundo Piaget (1978) não podemos negar a importância psicopedagógica dos jogos, uma vez que atendem a formas de exercício, de símbolos e de regras.

Salienta-se assim que o conceito de *jogo* não está ligado apenas ao meio escolar ou a aprendizagens ditas formais e, como mais uma vez nos refere Kishimoto (2007), “Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra *jogo* cada um pode entendê-la de modo diferente.”, pois podemos estar a falar “de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou de xadrez” (p.13). Sustentados nesta autora compreendemos então que a definição de *jogo* não pode estar ligada apenas à educação, aspeto que dificulta ainda mais a atribuição de uma definição concreta e específica no campo educativo.

Entendemos também que cada indivíduo, dependendo do seu meio cultural, tem a sua própria definição para o que seria o conceito de *jogo*. Porém, e apesar de existir esta individualização, todas as tentativas de construção do conceito de *jogo* levam a que existam universalidades em alguns aspetos referentes ao tema, como por exemplo que o jogo estar ligado a algo prazeroso e motivador para as crianças. Como refere Huizinga (2001) o jogo é

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

Mais tarde, o mesmo autor refere-se ao jogo como sendo

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

Compreendemos então que não nos é possível chegar a um conceito ou definição objetiva de *jogo*, mas podemos apontar e compreender algumas das características que são comuns e se apresentam em diversos casos, sendo estas, por exemplo, a existência de regras, a ligação a momentos prazerosos, ou mesmo a implicação que a perda ou o ganho de alguma coisa sustentam, nem que seja pelo desafio da sua concretização, uma vez que “o jogo implica que haja esforço, trabalho, disciplina, originalidade e respeito entre ‘jogadores’” (Duarte, 2009, p.1).

Referente à definição de *jogo* as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) referem que o *jogo* e o *brincar* estão diretamente interligados sendo estes sinónimos:

Brincar – atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração. (...) 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. Esta qualificação parece indicar que brincar se diferencia de jogar, pela sua imprevisibilidade (não tem uma finalidade estabelecida, evoluindo de acordo com o acontece, e não obedece a regras prévias) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.105).

Compreendemos então que existe diferença entre o *jogo* e o *brincar*, uma vez que o *jogo* tem uma finalidade e objetivo/s estabelecidos, tendo já regras estabelecidas previamente antes do começo do mesmo.

No que se refere ao *brincar* é uma iniciativa da criança e como se refere nas OCEPE: “pode incluir-se o brincar no que é designado na literatura internacional como ‘jogo da iniciativa da criança’, em que esta escolhe o que quer fazer e com quem,

mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.105), ou seja, o *brincar* não vai ter regras previamente definidas e vai tomar o rumo que a criança pretender e com quem quer juntar à sua brincadeira.

De salientar que o professor/educador pode interagir com a criança desde que não interfira nas suas intenções, importando

diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp.9-10).

Compreendemos então que o *jogo* e o *brincar* estão interligados, existindo algumas características que podemos utilizar para compreender qual é qual, considerando que um jogo irá sempre ter regras previamente definidas e aceites pelos participantes do mesmo, existindo um ou mais objetivos finais, sendo estes previamente ponderados pelo professor/educador, que utiliza o jogo para abordar ou trabalhar algum aspeto/tema que seja relevante para as crianças.

1.2. O papel do/a educador/a–professor/a

O jogo, em contexto escolar, quando criado pelo educador/professor é um desafio para o mesmo pois se, por um lado, tem de ser interessante para captar e criar um momento prazeroso e motivador para a criança, por outro, deve promover a construção de conhecimentos. O educador/professor deve ter previamente um objetivo delineado, nomeadamente aquele que quer alcançar com o jogar/brincar, uma vez que até pode ser um simples jogo, mas a criança irá sempre tirar partido do ato de jogar para o seu desenvolvimento pessoal. Como defende Baranita (2012) “utilizar os jogos em contexto escolar pode criar um ambiente atraente e prazeroso, ao mesmo tempo que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (p.66).

Mas para existirem jogos que consigam trabalhar o desenvolvimento das crianças, o educador/professor deve investigar e compreender quais os jogos mais adequados que devem ser colocados/realizados em contexto de sala, visto que cada grupo de crianças e cada criança irá ter as suas necessidades e interesses diferentes e diferenciados. Como é referido no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo

de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens” (Ministério da Educação [ME], 2004, p.23). Percebemos assim que o educador/professor nunca deve deixar de lado as necessidades e os interesses das crianças em qualquer altura, neste caso em concreto quando está a querer utilizar o jogo como uma ferramenta facilitadora de aprendizagem.

Damos o exemplo do que nos é dito sobre o papel do educador no Decreto-Lei n.º 214/2001 de 30 de agosto: “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.5572). Salienta-se, no mesmo Decreto-Lei, também a importância do jogo no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. No diz respeito à expressão e comunicação quando se regista que o educador de infância deve, entre outros aspetos, organizar: (i) “actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal” e (ii) “jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras” (p.5573). No âmbito do conhecimento do mundo o jogo pode surgir quando se sugere que o educador de infância deve despertar “o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito” (p.5574). Desta forma compreendemos que o professor/educador deve ser sempre um eterno investigador, compreender e estudar os contextos em que se encontra e refletir sobre aspetos relevantes, para que, desta forma, seja possível melhorar (ou mesmo transformar) os contextos onde se encontra, respeitando sempre os interesses e necessidades das crianças.

Em relação ao 1.º CEB no mesmo Decreto-Lei é defendida a mesma ideia, mas por outras palavras, nomeadamente quando assinala que o professor “desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (p.5574). Existe, como se percebe, uma preocupação em relação aos interesses das crianças, numa tentativa de compreender as realidades e vivências de cada uma, para que as escolas consigam proporcionar um ensino inclusivo.

Uma forma de facilitar o processo de compreender as necessidades das crianças é observar e interagir com as mesmas, pois, como é referido nas OCEPE: “observar e

envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.11). Desta forma, o professor/educador consegue propor jogos mais adequados aos interesses e às necessidades das crianças, pretendendo-se que a construção de conhecimentos se efetive através do jogo.

A planificação por parte do professor/educador torna-se muito importante, visto que é neste momento que existe um processo de reflexão na preação para compreender de que forma é possível potenciar melhores aprendizagens por parte das crianças. Ainda no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, se reflete sobre este tema dizendo que o professor/educador “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (p.5573).

Posto isto, corroboramos as palavras de Baranita (2012) ao referir que se torna “importante consciencializar os professores/educadores e futuros professores/educadores dos benefícios do uso dos jogos como um recurso pedagógico, uma vez que proporcionam momentos de alegria, prazer, convívio e em simultâneo promovem o desenvolvimento do processo educativo” (p.66).

O papel do educador/professor é importantíssimo pois é este que facilita as aprendizagens. Segundo Berbaum, citado por Altet (1997), “o papel do professor é fazer aprender melhor, através da organização de um ensino que respeite as fases e a lógica da aprendizagem, para ajudar os alunos a tomar consciência daquilo que supõe aprender” (p.57).

Novo (2009), sustentada nos trabalhos de Oliveira-Formosinho, coloca a tónica nas “características da criança pequena” evidenciando que o enfoque deve ser “na globalidade da educação da criança e na forma holística e integrada pela qual a criança aprende e se desenvolve”, e que não devemos esquecer “a sua vulnerabilidade (física, emocional e social) que impõe ao educador a assumpção de responsabilidades numa série de cuidados e rotinas, o que exige um saber-fazer profissional que identifique as necessidades para assegurar respostas securizantes e equilibradas à criança” (p.24). Assim se justifica que o educador/professor deva criar objetivos para que, *com e através* do jogo, as crianças consigam atingir conhecimentos previamente investigados e refletidos. Como indica Baranita (2012) “na escola, o jogo pode ser um instrumento

para o desenvolvimento integral dos alunos; no entanto, para que se alcance o desejado e a atividade tenha sucesso é necessário o professor definir objetivos” (p.42).

O educador/professor deve ter sempre presente alguma meta ou objetivo que pretende atingir com as crianças, para que, deste modo, lhe seja mais fácil dar um rumo ao jogo. Nunca esquecendo que quando um educador/professor realiza ou constrói um jogo com/para as crianças está também a desenvolver uma boa relação com as mesmas, visto que está a trabalhar baseado nas suas necessidades e interesses de uma forma em que elas mesmas gostem de participar, criando também, desta forma, laços de amizade.

O educador/professor, ao estar a utilizar um jogo para o qual delineou objetivos previamente pensados, antes da sua utilização, está a enriquecer o jogo ou a brincadeira na qual a criança vai participar. Como defende 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).

Desta forma, o educador/professor consegue trabalhar diversas temáticas de uma forma prazerosa e motivadora para a criança, mas, para isso acontecer, esse momento tem de ser pensado e refletivo, estabelecendo previamente objetivos a atingir e não se constituir apenas num momento criado para passar o tempo, algo que seja passageiro.

Ainda sobre a questão de sensibilizar os educadores/professores para o uso do jogo e para a sua importância como construtor de aprendizagens, Navarro (2009) diz-nos que:

se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança (p.2125).

Nesta perspetiva, o educador/professor não está só a criar laços com a criança como também está a ajudá-la no seu desenvolvimento, através de algo que é desafiador e entusiasmante para ela. Cabe, assim, ao educador/professor conseguir orientar os jogos e as brincadeiras das crianças, para que possa atingir os objetivos ou as metas de aprendizagem/curriculares em cada área de conteúdo/curricular. Cabe salientar que não estamos só a referir-nos a jogos que já existem ou que estão previamente estruturados e

vendáveis, pois o professor/educador pode sempre criar um jogo de raiz que seja pertinente e se adapte às crianças que tem no seu contexto.

1.3. O jogo em contexto de aprendizagem

O jogo ou o jogar já existe desde tempos distantes. Sabe-se, por exemplo, que alguns jogos da atualidade remontam ao tempo da Grécia Antiga, jogos esses que somente é possível existirem nos dias de hoje por que foram passados de geração em geração. Como bem salienta Kishimoto (1996)

a tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (p.38).

Nos jogos a criança passa por um momento divertido e prazeroso e ao mesmo tempo está a desenvolver o seu pensamento crítico e o raciocínio lógico e, desta forma, através do jogar a criança está a construir conhecimentos.

Vygotsky (1999) sempre esteve ligado a investigações e teorias em relação ao desenvolvimento das crianças. Este psicólogo, e pioneiro da concepção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das suas interações sociais e condições de vida, abordou também o tema dos jogos, escrevendo que

todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (p.12).

Refletindo sobre as palavras de Vygotsky percebemos que o jogo facilita o desenvolvimento da criança, sendo que este está ligado a experiências que estão a ser realizadas ou que já foram previamente vividas pelas crianças, terminando por dizer que estes momentos devem responder às suas necessidades e aos seus interesses.

Através do jogo a criança vai estar motivada e vai facilitar a construção de conhecimentos, pois como salientam Ferran et al. (1979) “são vários os vestígios

históricos dessas actividades lúdicas e a própria filosofia mostrou-nos a que ponto o Jogo está inscrito na nossa relação com o mundo, e, como consequência, com os nossos processos de aquisição do conhecimento” (p.9). A criança, intrinsecamente, vai ter motivação para realizar jogos e estes podem ser facilitadores para o seu desenvolvimento holístico.

Existem autores que defendem que o jogar está associado com o brincar, e tal como se salienta nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.75). Refere-se ainda que a “articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.13).

No documento orientador para o 1.º CEB também se alude ao jogo: “nesta fase do seu desenvolvimento, as crianças interessam-se, sobretudo, por jogos, adivinhas e histórias (vividias ou de fantasia) que apresentem questões interessantes para resolver e que constituem verdadeiros problemas à medida da sua idade” (ME, 2004, p.168).

Os jogos e o jogar/brincar conseguem desenvolver a criança de uma forma holística, devendo estes ser propostos pelos professores/educadores ou criados pelas próprias crianças, tendo como objetivo o seu desenvolvimento, pois, como salientado nas OCEPE, “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

A criança quando está em situação de jogo, para além de estar a ter um momento feliz, não se apercebe de que está também a aprender. Segundo Pereira (2013) “o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando de um conjunto de ações lúdicas para a aquisição de informações” (p.22). Segundo este autor compreendemos que o jogo pode ser utilizado como uma ferramenta para a criação de aprendizagens ou, por outras palavras, podemos dizer que o jogo pode ser um meio para atingir um fim que, neste caso, seria a construção de conhecimento por parte da criança. Damos como exemplo o que nos é dito nas OCEPE em relação ao domínio da matemática:

O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos. Tanto o brincar com materiais (areia, plasticina, blocos, etc.), como o jogo dramático, que envolve a criação de uma situação imaginária (compra numa loja, pôr a mesa, etc.), contribuem para a aprendizagem da matemática (p.75).

O educador/professor pode contribuir para a construção de conhecimentos por parte das crianças e trabalhar temas que pretende, utilizando o jogo ou o brincar como base. Estas vão construir conhecimentos através do lúdico de uma forma alegre e estimulante, pois o educador/professor pode utilizar o jogo com várias finalidades que ajudem neste aspeto, por exemplo introduzindo um conteúdo que pretende abordar com as crianças. Porém, como antes referido, nunca se devem esquecer determinadas características, nomeadamente de que o jogo deve ser lúdico e prazeroso para a criança, mas que também tem regras a cumprir. Segundo Navarro (2009) subentende-se que

o brincar é uma atividade difícil de ser caracterizada, o que se deve ao seu caráter subjetivo, mas pode-se afirmar que é social e livre, pois não é possível obrigar ninguém a entrar na brincadeira, possui regras e uma situação imaginária. É atividade dominante na infância, e é por meio dela que as crianças começam a aprender (p.2126).

Apesar de se compreender que, desde cedo, a criança começa a aprender através do brincar e que a ação está associada ao jogo, e que a sua utilização vai muito mais além da chamada idade infantil, é difícil conseguir ou precisar uma definição concreta e específica para esta ação, visto que é algo muito pessoal, por exemplo, cada criança ou pessoa tem a sua forma de brincar. Como nos diz Piaget, citado por Baranita (2012),

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

Compreendemos então que não existe uma definição clara ou conclusiva, pois cada um pode dar à palavra *brincar* a sua própria definição, visto que é algo pessoal, depende de pessoa para pessoa, completando assim que tanto para o conceito de *jogar* como para o de *brincar* existe uma grande dificuldade ou impossibilidade de arranjar um conceito unissonante que defina concretamente essa ação ou atividade que se

entende como polissêmica. Mas corroboramos as palavras de Neto (2001) quando escreve que “o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino aprendizagem” (p.38) e, mais tarde, o autor também nos assegura que “brincar e ser ativo implica a existência de risco do corpo, para aperfeiçoar a aquisição de muitas habilidades (perícias motoras, linguísticas, expressivas, gestuais, perceptivas, decisórias, afetivas e interactivas)” (Neto, 2020, p.103).

Referente ao tema da criança jogar/brincar, Condessa (2009) diz-nos que esta ação tem muito poder no desenvolvimento da criança, uma vez que

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

Ao brincar a criança vai estar a desenvolver-se de forma holística. Entendemos nas palavras de Condessa (2009) que o brincar desenvolve, de muitas maneiras, o sujeito, tendo em conta que o próprio se refere aos primeiros anos de vida, sendo que abre oportunidade deste comportamento para ser fomentado em contextos de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo estes os primeiros contextos em que a criança se encontra fora do contexto familiar e com as pessoas que lhe são mais próximas.

As crianças quando se encontram em interações com colegas e estão a ter um papel ativo nessas mesmas interações, leva a que exercitem o seu desenvolvimento social e interpessoal, pois o jogo pode ser visto como uma ferramenta facilitadora para a criação destes momentos. Como salienta Matos (como citado em Almeida, 2000) “uma companhia ou um pretexto para que lhe permita experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade” (p.8). Desta forma o jogo consegue fazer com que a criança tenha um papel ativo na sua aprendizagem e permite que se desenvolva socialmente.

Existe ainda a importância do tempo que é oferecido para a criança brincar/jogar. Queremos com isto dizer que o jogo não deve apenas existir em

momentos livres de aprendizagem, e também não deve ser apenas o educador/professor a solicitar jogos ou brincadeiras, pois também deve ser um papel imputado à criança, não dizendo que apenas que se deve utilizar o jogo de forma já pensada e com objetivos já anteriormente delineados. Deve haver um tempo do dia em que a criança consiga ser autônoma na escolha do jogo ou atividade, fazendo assim com que a mesma seja de livre de escolha, estimulando a sua criatividade. Como explica Navarro (2009)

é importante entender do que se fala quando se fala em brincar e perceber a relevância de um tempo no cotidiano das crianças destinado a um brincar de qualidade, em um espaço adequado, com materiais interessantes para as crianças e que estimulem a criatividade (p.2).

Para isto acontecer tem de existir um espaço que seja apropriado ao brincar e ao jogo permitindo assim que a criança consiga usufruir de uma melhor qualidade de aprendizagem. Como referem Silveira e Cunha (2014) “a criança aprende pelo jogo e, sendo o jogo livre um convite ao movimento, é indispensável a criação de espaços apropriados para que possa exercer o seu direito de brincar/jogar em favor do seu desenvolvimento” (p.10). Dependendo obviamente de cada jogo devemos ter sempre em atenção as características do espaço, para que este seja jogado de forma ajustada à brincadeira ou às aprendizagens que o jogo proporciona ou poderá vir a proporcionar se atendermos à(s) forma(s) de exploração pedagógica.

O brincar é uma forma natural da criança e faz com que a mesma se desenvolva no seu todo, pois, tal como se expressa nas OCEPE, a “articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.13).

Um jogo/brincadeira pode ter apenas um objetivo, porém a criança nunca irá construir apenas um tipo de conhecimento. Temos por exemplo o jogo cooperativo. Se o jogo for cooperativo a criança não ganha só competências cognitivas enquanto joga, mas também competências afetivas, pessoais e sociais. É também neste sentido que aponta o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) realçando a construção e sedimentação de “uma cultura científica e artística de base humanista” e, por tal, é premente que esta geração de crianças saiba mobilizar “valores e competências” que lhes permita “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e

éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins, et al., 2017, p. 10).

II. Caracterização dos contextos de estágio e opções metodológicas

Neste ponto apresentamos os três contextos, nos quais foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Contextos esses que foram os campos de ação das nossas práticas e também da investigação. Começamos pela caracterização do contexto de Creche, seguido do contexto da Educação Pré-escolar e por fim o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). As caracterizações contêm a descrição de cada instituição, horários e rotinas, a caracterização do espaço, e a caracterização de cada grupo, estando todas divididas por contextos, para uma melhor compreensão. Ainda neste ponto daremos conta das opções metodológicas que assumimos no âmbito da investigação que realizamos, a par de algumas das práticas que realizamos nos contextos no campo de ação da Prática de Ensino Supervisionada e que também documentamos no ponto III.

2.1 Contexto de Creche

2.1.1 Caracterização da instituição de Creche

O estágio (Prática de Ensino Supervisionada) em contexto de creche foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na cidade de Bragança. A instituição integrava as respostas sociais de Creche, Educação Pré-escolar e um Centro de Atividade de Tempos Livres. Tinha um acordo de cooperação com o Instituto de Segurança Social, IP/ Centro Distrital de Bragança. A Educação Pré-escolar, nesta instituição, teve início em 1956 e foi a primeira escola infantil desta cidade, sendo a Creche inaugurada apenas em setembro de 2008. Atualmente a Educação Pré-escolar da instituição tem capacidade para acolher 75 crianças.

A instituição tinha delineado contribuir para uma educação cívica e um aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral, colocando cada pessoa como protagonista do seu próprio crescimento/aprendizagem e mudança. O Centro e a Escola pretendiam manter uma atitude inovadora, sempre em busca de novas respostas, numa perspetiva de melhoria, exigência e mudança.

2.1.2 Caracterização da rotina

Em relação à rotina que se realizava na instituição segue-se um quadro sobre a organização temporal em contexto de Creche, onde são representados todos os momentos ao longo do dia.

Quadro 1 – Momentos da rotina na creche

Horas	Momentos da Rotina
07:45	Acolhimento/Tempo escolha livre *
09:45	Tempo de grupo
10:15	Tempo pequeno grupo/Tempo de escolha livre
11:00	Almoço/Higiene
12:00	Descanso
14:30	Higiene/ tempo de escolha livre
15:00	Lanche/Higiene
16:30	Tempo de escolha livre/Partida

Existiam alguns dias em que a rotina era quebrada, pois para além destes momentos havia Expressões que eram dadas por profissionais da área da Educação, nomeadamente:

- Às terças-feiras, das 10:15 às 11:00 – Sessão de Expressão Musical.
- Às quartas-feiras, das 10:15 às 11:00 – Dança criativa (1.^a e 3.^a semana de cada mês).
- Às sextas-feiras, das 10:15 às 11:00 – Sessão de expressão Física-motora.

2.1.3 Caracterização do espaço

A instituição onde realizamos a PES no contexto de Creche não abrangia apenas a Educação Pré-escolar pois tinha também o 1.º CEB a funcionar nas suas instalações, existindo uma separação física (em termos de edifícios) entre eles.

A parte do edifício destinada à Educação Pré-escolar estava dividida em dois pisos. No piso superior localizava-se uma portaria onde os pais tinham um livro para assinar quando deixavam ou recolhiam a criança da instituição. Num sítio mais reservado existiam cabides para as crianças, onde estas deixavam casacos e mochilas e outros pertences, tais como brinquedos. Passando a sala da entrada tínhamos um *hall*, no qual existia à direita um grande espaço polivalente que era utilizado com diversos fins, como por exemplo no tempo de acolhimento e também para sessões de dança criativa ou expressão Física-motora. Ainda no mesmo piso existiam duas salas de atividades, uma das quais era a sala onde realizávamos a nossa prática, tendo também

uma zona sanitária mista. Ainda neste piso havia uma sala de reuniões e uma sala de audiovisuais. Por fim, de realçar a existência de um pequeno refeitório apropriado à idade das crianças, sendo este refeitório apenas utilizado pelo nosso grupo devido a ser o grupo de crianças mais novas da instituição. O refeitório que designavam de principal, onde todas as crianças iam almoçar ficava no piso de baixo. A instituição entendeu assim, por bem, construir um refeitório de menores dimensões para que as crianças mais pequenas não tivessem de utilizar as escadas, sendo que a maior parte ainda não tinha grande motricidade motora.

Já no piso inferior existia uma sala de atividades, um refeitório grande com uma cozinha equipada que servia as refeições das crianças, uma zona sanitária apropriada às crianças, tendo também uma sala de descanso com colchões e almofadas que era utilizada por crianças de duas salas. Depois das crianças comerem iam sempre descansar para esse espaço.

As salas encontravam-se divididas por áreas, consoante os interesses das crianças e dos projetos emergentes. A sala do nosso grupo situava-se no piso superior, a rotina tinha como principais espaços: a sala, o refeitório e o ginásio.

A sala à qual ficamos afetos era grande e bem equipada, tinha várias janelas que permitia deixar entrar a luminosidade natural e tinha aquecedores para manter a temperatura da sala quente. A sala tinha várias áreas onde as crianças podiam brincar, tais como: a área da cozinha, a área das construções, a área da biblioteca, a área dos jogos e a área do quarto, sendo a área da cozinha e das construções as mais utilizadas. Todas estas áreas tinham bastante material que as crianças podiam explorar. Estes espaços eram usados livremente pelas crianças sem qualquer tipo de restrição.

Do lado oposto da sala ficava a sala de refeições já referida anteriormente, que servia de cantina apenas para o nosso grupo, onde as crianças faziam todas as suas refeições. O espaço tinha um balcão para a educadora e auxiliares servirem a comida, bem como cadeiras e mesas próprias para as crianças. O almoço era sempre confeccionado pela escola e o lanche era trazido de casa nas mochilas de cada criança. Entre a sala e a cantina ficava a casa de banho que se encontrava adaptada para as crianças, estando também equipada com um balcão onde se trocavam as fraldas e um chuveiro.

No espaço exterior da instituição existia um parque infantil equipado com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdicos próprios para crianças com estas idades. Existia também uma caixa de areia, um campo de futsal, um espaço de horticultura e um

terreno relvado. Estes espaços nunca foram utilizados na rotina das crianças enquanto foi realizada a prática devido ao facto de ter decorrido durante o inverno, impossibilitando o uso dos espaços exteriores por parte das crianças.

2.1.4 Caracterização do grupo

O grupo de crianças do contexto de Creche era constituído por dezanove (19) crianças, sendo dez (10) do sexo feminino e nove (9) do sexo masculino, com dois (2) anos de idade. Estavam bem integradas na instituição, existindo boas relações, quer seja entre elas quer com os adultos que trabalhavam na instituição. Conseguimos perceber isso pois raramente existiu alguma hostilidade por parte da criança ao ser deixada na instituição pelo familiar que a levava ou na proposta e realização de atividades.

O grupo era bem-disposto, interessado, participativo, conversador, mas com as suas dificuldades e limitações, pois existiam algumas crianças que não se sentiam tão à vontade para falar em frente ao grande grupo, embora a maior parte das crianças já conseguisse ser autónoma na hora da refeição, ainda nenhuma era autónoma na ida à casa de banho. Conseguimos perceber facilmente que algumas crianças eram mais desenvolvidas que outras, principalmente no que tocava ao desenvolvimento da fala e da motricidade.

2.2. Contexto de Educação Pré-escolar

2.2.2. Caracterização da instituição da Educação Pré-escolar

A instituição onde realizamos a PES em contexto de Educação Pré-escolar pertencia a um agrupamento escolar da cidade de Bragança, estando integrada na rede pública de educação, sendo a sua sede numa Escola Secundária em Bragança. O agrupamento integrava todos os níveis de ensino, desde a Educação Pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade. A Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico funcionam no mesmo edifício tendo também associado um edifício de Educação Pré-escolar de uma aldeia perto de Bragança que funcionava no meio rural.

A instituição foi construída pela autarquia de Bragança e repartia-se por quatro salas destinadas à Educação Pré-escolar e doze salas destinadas ao 1.º CEB. Todas as salas se encontravam bem equipadas, tendo quadro interativo e vídeo projetor, à exceção de uma sala da Educação Pré-escolar. Possuía espaços de apoio à ação educativa, tais como: biblioteca, espaço multiusos, refeitório, sala de convívio de

professores/educadores e funcionários, gabinetes de coordenação, espaço de arrumos e armazenamento, e espaço exterior com dois parques infantis.

2.2.3. Caracterização da rotina

O horário de funcionamento da instituição era das 07:45 (abertura) às 19:00 (encerramento), compreendendo o tempo letivo e Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e a Componente de Apoio à Família (CAF).

Em relação à rotina que se realizava na instituição, segue um quadro sobre a organização temporal onde são representados todos os momentos ao longo do dia em contexto de Educação Pré-escolar.

Quadro 2 – Quadro da rotina relativo à rotina em contexto de Educação Pré-Escolar

Manhã		Tarde	
Horário	Atividade	Horário	Atividade
09:00	Acolhimento	14:00	Acolhimento
09:20	Atividade em grande e pequenos grupos	14:15	Relaxamento e hora do conto
10:20	Higiene	14:30	Atividades em grande e pequenos grupos
10:30	Lanche e recreio	15:30	Hora de arrumar a sala
11:30	Atividades em grande e pequenos grupos	15:40	Reflexão e avaliação do dia
11:50	Higiene	15:50	Higiene
12:00	Almoço	16:00	Lanche

Em paralelo ao trabalho realizado com as educadoras existiam sessões de Educação Física, nas terças-feiras, das 11:00 às 11:50, de Música, nas quintas-feiras, das 9:45 às 10:15, de Inglês, nas quintas-feiras, das 14:15 às 14:45 e de Espanhol, das 14:15 às 14:45.

2.2.4. Caracterização do espaço

A instituição encontrava-se dividida em dois blocos principais. Entrando pela porta principal encontrávamos, desde logo, num dos blocos. Este primeiro bloco destinava-se à Educação Pré-escolar e, continuando em frente, surgia um corredor que nos levava ao segundo bloco, sendo este destinado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A parte do edifício destinada à Educação Pré-escolar estava ainda dividida em dois pisos. No piso superior localizavam-se todas as salas de Educação Pré-escolar existentes no estabelecimento e que perfaziam um total de quatro (4). Já no piso inferior a instituição possuía um grande refeitório preparado para as crianças, o qual era utilizado na hora do almoço, sendo este fornecido por uma empresa externa. Tinha também salas de arrumo e casas de banho próprias para as crianças. As crianças da Educação Pré-escolar também utilizavam o bloco destinado ao 1.º CEB, pois era onde existia um espaço polivalente que era utilizado para as aulas do domínio da Educação Física.

A parte destinada à Educação Pré-escolar possuía um grande corredor de acesso às salas de atividades e, nesse mesmo corredor, as paredes serviam de local onde se expunham os trabalhos ou projetos realizados pelas crianças de cada sala. No início do corredor existem casas de banho separadas por sexo e adequadas à faixa etária das crianças, promovendo assim a autonomia das mesmas.

A sala encontrava-se dividida por áreas, consoante os interesses e as necessidades das crianças e dos projetos emergentes, sendo estas: área da cozinha, área da plástica, área da biblioteca, área das construções, área da escrita, área dos jogos e área das ciências, existindo um limite de crianças por área. Todas estas áreas tinham bastante material que a criança podia explorar. Estes espaços eram usados livremente pelas crianças existindo apenas uma restrição que era o número de crianças que podiam estar em cada área.

O material estava todo ao alcance das crianças (desde lápis, tesouras, colas, etc.), criando-se assim autonomia na escolha das crianças sobre o que pretendiam realizar. Existiam 4 mesas grandes onde as crianças realizavam as atividades propostas ou escolhidas pelas mesmas, estando à parte uma mesa para a realização de jogos. O espaço tinha, para além dos materiais que existiam nas áreas, um armário onde era guardado diverso material relacionado com as crianças do grupo. Numa estante tinha capas identificadas com a foto e o nome das crianças que serviam para tudo o que era relacionado com a criança.

A sala tinha ainda um computador, um quadro interativo com projetor e um quadro onde as crianças podiam escrever. As paredes eram próprias para se poderem colocar pioneses e, desta forma, era possível expor trabalhos realizados pelas crianças.

As crianças tinham também um quadro de registo das presenças que se encontrava na parede, e no qual cada criança, em dias diferentes, era responsável por

marcar as presenças das outras crianças, através de uma colagem com fita de velcro a criança responsável pela tarefa também colocava o dia do mês e indicava, com a ajuda de imagens, como se encontrava o estado do tempo nesse dia.

No espaço exterior do edifício existia um parque com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos e ainda um relvado onde as crianças podiam realizar atividades. Salientamos ainda que entre os blocos existia um grande espaço que era utilizado nos intervalos pelas crianças do 1.º CEB.

2.2.5. Caracterização do grupo

O grupo de crianças era heterogéneo em termos etários, integrando crianças de três (3), quatro (4), cinco (5) e seis (6) anos. O grupo tinha vinte (20) crianças, sendo doze (12) do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino. As atividades eram realizadas em grande grupo, pequeno grupo, pares e individualmente. Eram realizadas a qualquer hora do dia, tanto à tarde como de manhã, tendo em conta que existia sempre um momento do dia em que as crianças se encontravam na área à sua escolha a trabalhar autonomamente, lembrando que não existia qualquer restrição entre idades. Conseguimos perceber que havia uma grande integração do grupo na instituição, pois raramente existiam problemas entre as crianças, as quais possuíam uma boa relação com os profissionais da instituição. Eram crianças muito participativas e conseguimos perceber isso, desde logo, quando todas queriam falar, isto quando a educadora ou nós perguntávamos o que queriam aprender ou saber na semana seguinte.

O grupo de crianças era bem-disposto, interessado, conversador, existindo, no entanto, algumas crianças desse grupo que não se sentiam à-vontade para falar em frente ao grande grupo. Era um grupo muito participativo e curioso em relação a tudo, pois deparamo-nos com perguntas muito interessantes, como por exemplo: “Se a terra é redonda porque não caímos?”; “Existe vida noutros planetas?”; “Onde fica África?”. A nível global todo o grupo tinha muita curiosidade no que toca ao Domínio do Conhecimento do Mundo e foi sempre com base nesse domínio que as crianças começavam a construção de conhecimentos.

2.3 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3.1 Caracterização da instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Realizamos a Prática de Ensino Supervisionada no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico numa instituição (Centro Escolar) situada na cidade de Bragança. Este contexto fazia parte de um agrupamento de escolas e, a instituição onde nos integramos, incorporava a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. No edifício do Centro Escolar existia, de igual forma, uma separação entre os dois níveis de ensino que se encontravam em funcionamento em blocos diferentes, um deles era destinado à Educação Pré-escolar e o outro ao 1.º CEB, tendo ambos os blocos também dois pisos.

O Centro Escolar tinha como objetivos ajudar cada criança no seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, tendo em conta a reflexão, cooperação amizade, solidariedade, respeito pelos outros, autonomia, criatividade, responsabilidade e participação.

De salientar que esta instituição foi construída no ano de 2010, juntamente com outro Centro Escolar que, por coincidência, foi a instituição onde realizamos a PES no âmbito da Educação Pré-escolar.

2.3.2 Caracterização da rotina

O Centro Escolar entrava em funcionamento às 07:45, sendo que as crianças que entrassem a essa hora permaneciam nas salas destinadas às Atividades de Tempos Livres (A.T.L.) e encerrava às 19:00. As atividades letivas iniciavam às 09:00 e terminavam às 16:00.

Em relação ao 1.º CEB, o intervalo da manhã era feito às 10:30 e terminava às 11:00. As crianças saíam para almoço às 12:30 e regressavam às salas de aulas às 14:00. O intervalo da tarde acontecia das 16:00 às 16:30. Das 16:30 às 17:30 regressavam às salas para as componentes extracurriculares. O A.T.L. funcionava das 17:30 às 19:00.

2.3.3 Caracterização do espaço

No espaço exterior da escola podíamos encontrar uma portaria por onde as pessoas entravam e, ao lado, existia um portão para os veículos acederem ao estacionamento da escola. Este era destinado apenas para veículos dos funcionários (professores/educadores e assistentes operacionais) da escola. Ainda no espaço exterior, onde as crianças passavam os seus intervalos, podíamos observar a existência de dois

espaços, sendo que um estava num piso inferior em relação ao outro. No espaço superior era onde ficava a portaria. Nesse espaço existia, de um lado, um campo para jogar à bola e, do outro, um parque infantil que era destinado às crianças da Educação Pré-escolar.

O outro espaço, também exterior, que ficava no piso inferior, estava mais protegido das condições climáticas e encontrava-se equipado com um pequeno parque infantil. Este espaço era utilizado nos meses de inverno ou nos dias em que se verificava alguma precipitação. Assim, as crianças conseguiam usufruir dos intervalos de forma mais protegida contra as condições do tempo.

No espaço interior a instituição tinha um corredor, após o *hall* de entrada onde estava sempre uma auxiliar de educação que controlava a saída e a entrada de pessoas e crianças. Nesse piso ficavam ainda gabinetes, casas de banho, um elevador e uma sala dos professores. Chegando ao fim desse corredor o edifício dividia-se em dois blocos. Para a direita funcionava o jardim de infância, e ainda nesse lado, mas na parte debaixo encontrava-se a cantina que era utilizada por todas as crianças da instituição. O bloco do lado esquerdo era onde funcionava o 1.º CEB, tanto na parte de cima como na parte de baixo do bloco.

O bloco da esquerda (1.º CEB) também se encontrava dividido em dois pisos e possuía, ao todo, dez (10) salas de aulas. Existiam ainda 2 salas para apoio a crianças com necessidades educativas, uma sala de educação visual e trabalhos manuais e um ateliê de educação musical e expressão dramática. Possuía ainda uma biblioteca localizada no primeiro piso, sendo que todas as salas estavam equipadas com um computador, um projetor (*Data Show*) e um quadro interativo. Salientamos que neste bloco, no piso de cima, funcionavam as salas do 1.º ano e do 3.º ano de escolaridade e, no piso inferior, funcionava o 2.º ano e o 4.º ano de escolaridade.

O espaço/sala de aulas onde nos encontrávamos era no piso superior, uma vez que o nosso estágio foi realizado com uma turma do 3.º ano de escolaridade. A sala possuía boa iluminação, aquecimento e tinha mesas e cadeiras adaptadas às crianças. As mesas eram separadas umas das outras, à exceção de termos verificado a existência de três mesas à frente juntas por falta de espaço na sala, criando três filas que estavam todas viradas para o quadro. Todas as mesas tinham duas crianças, embora não existissem na sala crianças suficientes para ocuparem todos os lugares.

A sala tinha nas paredes diversos trabalhos expostos, desde trabalhos feitos pelas crianças a pequenos cartazes. Estes, para além de serem decorativos, serviam para

explicar conteúdos, em forma de revisão, que iam sendo abordados ao longo do ano letivo ou relativo a anos anteriores. Possuía ainda um computador, um quadro de escrita branco e um quadro interativo, dois armários que serviam para guardar material produzido pelas crianças, bem como para guardar material de desgaste rápido, como por exemplo cadernos e material de desenho e de escrita.

2.3.4 Caracterização do grupo

A turma do 3.º ano tinha, ao todo, vinte e uma (21) crianças, sendo que apenas dezoito (18) estavam presentes na sala de aula. Das dezoito, dez (10) eram do sexo masculino e oito (8) do sexo feminino. As três crianças que estavam fora da sala encontravam-se numa turma que era constituída por várias crianças de turmas diferentes, as quais formavam um grupo de crianças com necessidades especiais. Salientamos que nunca tivemos contacto com essas crianças.

As crianças da turma, apesar de terem uma grande amizade entre elas, dentro da sala de aula eram muito competitivas, pois estavam sempre a tentar acabar primeiro que as outras, o que por vezes gerava erros básicos que elas mesmas conseguiam detetar e corrigir com uma segunda leitura.

O grupo era interessado, curioso e participativo, realizando todas as atividades propostas, quer pela professora quer por nós, apesar de existirem crianças que perdiam facilmente a concentração, precisando de um incentivo para prosseguirem/concluírem a atividade que estavam a realizar. Existia também o oposto, ou seja, crianças que acabavam mais cedo que as outras e que nos pediam para escrever mais exercícios apenas para elas. De uma forma geral todas conseguiam acabar as atividades dentro de um tempo estabelecido, sendo este determinado com as crianças, ou não, como por exemplo num teste diagnóstico que conseguimos observar a sua aplicação.

2.4. Opções metodológicas do estudo

Uma investigação pode ser conduzida atendendo a três abordagens: investigação qualitativa, quantitativa ou mista [ou, conforme Coutinho (2020), “orientada para a prática” (p.26)]. Depois de compreendermos o que cada uma delas foca, na sua generalidade, chegamos à conclusão de que, para a nossa investigação, a que mais se adequava seria a qualitativa, pois, como referem Gerhardt e Silveira (2009) uma investigação qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (p.

32). E, a nível conceitual, como refere Coutinho (2020), “o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações”, clarificando que se trata de “investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (p.28). Visto que pretendíamos interpretar momentos que fossem gerados pela nossa participação e pela da das crianças compreendemos que esta seria a melhor opção de investigação.

2.4.1 Fundamentação do tema, questão-problema e objetivos do estudo

Ao longo do nosso processo de formação inicial e considerando os estágios em contexto que iríamos realizar, pensamos que não existia grande uso do jogo, sobretudo de forma intencional para a construção de competências sociais e cognitivas, principalmente no que toca ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O jogo era apenas utilizado para ocupar o tempo das crianças, a maior parte das vezes, o jogo, no 1.º CEB, partia da autonomia das crianças, sendo apenas utilizado em contexto de intervalo, não existindo a sua utilização em contextos de aprendizagem e, por consequência, não existia uma intencionalidade da professora em fazer com que as crianças usufríssem do jogo de forma a construírem ou ampliarem o seu conhecimento enciclopédico.

Nas diferentes situações pelas quais passamos ao longo do curso de Licenciatura em Educação Básica reparamos que todos, ou quase todos, os jogos que existiam eram prefabricados (materiais estruturados) e, com isto, queremos dizer que não existia a preocupação na criação de um jogo, em que, para além de existir o jogar em si, existisse uma segunda intencionalidade, a de as crianças terem a possibilidade de construir ou ampliar conhecimentos de uma forma divertida e interessante, pois o jogo era mais promovido para que as crianças ocupassem o seu tempo livre.

Por este motivo escolhemos este tema colocando a seguinte questão-problema: *em que situações, e com que finalidades educativas, pode o jogo funcionar como fator de motivação para a aprendizagem?* Pese embora o facto de ser bastante debatido, na nossa opinião os profissionais de educação ainda não estão sensibilizados para o uso do jogo, como motivação para a construção de aprendizagens, existindo estudos que referem que as crianças ganham conhecimentos ao jogar enquanto estão a usufruir de um momento prazeroso, como salientamos no nosso enquadramento teórico.

Em relação à questão-problema delineamos também alguns objetivos, nomeadamente: (i) *Compreender se o jogo é um bom recurso para complementar aprendizagens*; (ii) *Averiguar qual o papel do jogo no desenvolvimento social e interpessoal das crianças*; (iii) *Desenvolver práticas em contexto, pensando o jogo como um recurso para a realização das finalidades educativas*; e (iv) *Aferir se os jogos na sala de aula/atividades tornam as crianças mais motivadas para a aprendizagem de conteúdos*.

À partida pensávamos poder trabalhar este tema com crianças em idade Pré-escolar e no 1.º CEB e implementar atividades que envolvessem o jogo e o jogar de forma a percebermos se haveria uma maior motivação para a aprendizagem de conceitos por parte das crianças, contudo, tal, não nos foi possível no contexto do 1.º CEB, devido ao encerramento das instituições de ensino decretada pelo Governo a partir de 12 de março de 2020, devido à pandemia provocada pela COVID-19.

2.4.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para o desenrolar do processo investigativo precisamos obviamente de compreender algumas das técnicas e instrumentos de recolha de dados, tendo em conta que não é apenas recolher dados ocasionalmente, mas sim registar aqueles que são pertinentes para a investigação em curso. Como refere Ponte (2002) “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p.15). Também somos conscientes que “o investigador em educação deve explicar-se perante um tribunal de opinião privada sobre factos que resistem ao seu domínio ou que lhe são estranhos” (Baillé, 2001, p.173), aspeto que nas condições pandémicas atuais (COVID-19) e que vivenciamos, possamos estar a criar uma imagem de investigação numa extensão que, eventualmente, nos remeta para a sua precariedade. Contudo, preferimos entendê-la como uma “virtude cardeal de aprender a aprender qualquer que seja o conteúdo” (Baillé, 2001, p.173).

A nossa investigação, em termos empíricos, começou com a recolha de dados em forma de observação direta e participante. Logo desde início, com as crianças, utilizamos notas de campo e registos fotográficos, para completar estes dois pontos e utilizamos, por exemplo, descrições e ações/atitudes que as crianças tiveram depois das experiências de aprendizagem que proporcionamos.

2.4.3 Observação direta e participante

A observação direta consegue ser uma técnica fundamental para um estudo desta natureza, visto que é através dela que conseguimos perceber que existiu algum tipo de impacto na construção de conhecimento da criança, observando se as experiências de aprendizagem tiveram ou não sucesso para o desenvolvimento da mesma. Neste sentido corroboramos as palavras de Coutinho (2020) quando nos diz que “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (p.136).

A observação destina-se a compreender se os métodos que estamos a utilizar conseguem ser facilitadores para uma melhor construção de conhecimento, e, como refere Sousa (2005),

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

A observação deve ser feita o mais discreta possível, não colocando nenhuma criança numa situação constrangedora, de forma a não interferir no seu dia a dia. Através desta técnica de recolha de dados foi também possível a utilização de alguns instrumentos, como por exemplo, as notas de campo e os registos fotográficos (*Photovoice*).

2.4.4 Notas de campo

As notas de campo são um instrumento que completa a observação, pois descrevem detalhes que foram diretamente observados em contexto e, como referem Bogdan e Biklen (1994), constituem-se num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Ao longo do estágio tiramos inúmeras notas de campo, sendo as principais relativas às nossas intervenções.

Tivemos em atenção o registo de notas de campo que, no nosso entender, fossem pertinentes para a investigação que estava em curso, porém nem sempre foi fácil pois tínhamos um papel duplo, um era o papel de participante e outro o de investigador.

2.4.5 Registos fotográficos

Os registos fotográficos integram-se na categoria dos materiais audiovisuais (Bogdan & Biklen, 1994) e a técnica em si denomina-se *Photovoice*, uma vez que envolve um processo que utiliza imagens fotográficas captadas pelos participantes da investigação. O uso do *Photovoice* em investigação qualitativa tem vindo a aumentar com intervenientes e temas distintos pelo facto de dar a possibilidade de captar as perceções e as experiências de quem participa numa investigação, uma vez permite dar voz à sua experiência individual ou coletiva através de fotos (Catalani & Minkler, 2010).

Os registos fotográficos foram importantes, pois não só facilitaram o relembrar e a reflexão sobre alguma situação, ajudando-nos também na construção da investigação, como também acrescentam veracidade às descrições que realizamos. Na apresentação e análise das experiências de aprendizagem daremos conta de alguns dos registos fotográficos, como forma de comprovar a nossa narrativa da ação, sendo possível verificar de que forma foi realizada, por exemplo, a atividade. Neste sentido, as fotografias, expressas neste trabalho como figuras, serviram para estimular os nossos pensamentos, despoletando-nos memórias das ocorrências vivenciadas e, maioritariamente, tornaram o invisível visível e, assim, possibilitaram-nos aceder à compreensão de fenómenos ou de experiências que vivenciamos em cada contexto e que, na altura, não documentamos por escrito em notas de campo. Para além disto, pensamos que nos permitiram ampliar o sentido da visão, expandindo a consciência sensorial e ampliando o processo reflexivo (Padgett, Smith, Derejko, Henwood, & Tiderington, 2013).

III. Apresentação, documentação e análise das práticas em contexto de estágio

Neste ponto expomos e analisamos as experiências de aprendizagem que realizamos na Prática de Ensino Supervisionada (PES), abrangendo os contextos de Creche, de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Antes de qualquer experiência de aprendizagem realizada com as crianças, passamos por um período de observação, o qual serviu para irmos recolhendo informações dos seus interesses e necessidades.

Para além disso procuramos também com que esses momentos, bem como os momentos da nossa ação prática, fossem ao encontro da questão-problema, ou seja, tentamos sempre incluir o jogo nas atividades propostas às crianças, procurando, desta forma, englobar tudo com o objetivo de desenvolver competências e ajudar as crianças a construir conhecimentos através do jogo e do jogar.

Gostaríamos de salvaguardar que a nossa PES em contexto do 1.º CEB ficou aquém das nossas expectativas iniciais, uma vez que passamos por um período de confinamento devido à COVID-19 e, em consequência disso, assistimos ao encerramento das escolas, desde o dia 13 de março de 2020 até ao final do ano letivo de 2019/2020.

4.1. Experiência de aprendizagem na Creche

Começamos a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, com um grupo de crianças que tinham dois (2) anos de idade. Tivemos sempre em mente procurar responder às necessidades e aos interesses das crianças, tentando, sempre que possível, integrar jogos nos momentos de aprendizagem. Nesta fase do estágio notamos que existia um grande uso do jogo e do jogar, porém normalmente esses jogos eram sempre individuais ou em pequenos grupos e, por tal, decidimos construir um jogo que podia ser jogado em pequeno ou em grande grupo, tendo como objetivo principal o grande grupo. Para a documentação da nossa ação selecionamos precisamente esta experiência de aprendizagem para constar neste documento.

4.1.1 Experiência de aprendizagem “Atividade com puzzle”

Nas duas primeiras semanas de observação do nosso estágio, existiu um momento em que a educadora leu uma história às crianças. A história tinha como título *A casa da mosca Fosca*, de Eva Mejuto (2010) (*vide* Figura 1).

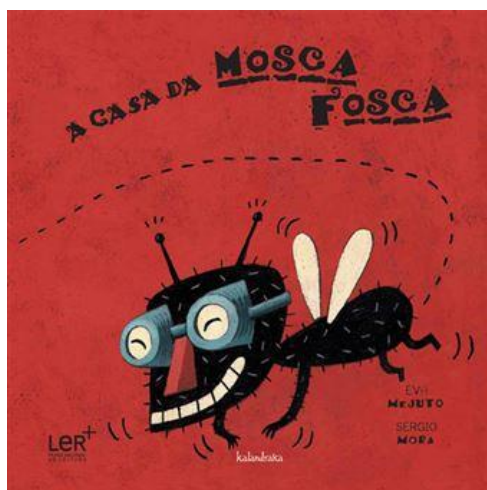


Figura 1. Capa do livro “A casa da mosca Fosca”¹

A casa da mosca Fosca trata-se de um conto acumulativo que apresenta uma galeria de personagens que convidam também ao jogo fonético, para além de nos dar a conhecer diferentes personagens que introduzem o leitor num atraente jogo de números e tamanhos, rimas, repetições e ritmos.

De seguida a educadora colocou no chão as imagens dos animais do livro e, cada criança, com uma foto sua, colocou-a em cima do animal que mais gostava. No dia seguinte as crianças fizeram, com massa de sal, uma figura, criando o animal que haviam escolhido no dia anterior.

Aproveitando a história que foi trabalhada pela educadora, realizamos uma atividade para as crianças sobre o livro *A casa da mosca Fosca*. Atividade essa que teve as seguintes intencionalidades: montar um *puzzle* (jogo de paciência) na ordem certa dos acontecimentos da história; contar os animais e a sequência do aparecimento dos mesmos; falar sobre algumas características dos respetivos animais, como por exemplo, a cor, o som que imitem, como se deslocam, etc.

Para a construção do *puzzle*, em primeiro lugar, cortamos pequenas peças de formatos desiguais em cartão para que pudessem ser ajustadas umas às outras. Depois de recortadas pintamos as peças com tinta branca, imprimimos as imagens correspondentes aos acontecimentos da história e colamos, em cada peça do *puzzle* apenas uma imagem. De realçar que, em algumas peças, conforme a história, aparecia mais do que um animal. Por fim, plastificamos todas as peças, uma vez que, desta forma, as crianças podiam manuseá-las livremente.

¹ In <https://static.fnac-static.com/multimedia/Images/PT/NR/79/a2/02/172665/1540-1.jpg>.

Para a concretização da tarefa sentamos as crianças em roda, de forma a conseguirem olhar umas para as outras e começamos por cantar a letra de uma canção sobre a mosca que as crianças já conheciam e já sabiam cantar. Depois desse momento perguntamos às crianças se ainda se lembravam da história *A casa da mosca Fosca* que havia sido contada na semana anterior pela educadora. As crianças começaram a contar a história relatando alguns acontecimentos, embora, em algumas partes, tivéssemos de intervir para ajudar as crianças, quer a nível de sequência da própria história quer a um nível mais direcionado para a fonética das palavras, existindo alguma dificuldade em pronunciar alguns dos nomes dos animais, como por exemplo na palavra “escaravelho”.

Quando as crianças chegaram ao final do reconto da história, espalhamos todas as peças do *puzzle* no chão, no meio da roda, mas viradas ao contrário para não se ver a imagem e solicitamos às crianças que, uma a uma, fossem buscar apenas 1 peça do *puzzle*. A figura seguinte ilustra a forma como foram colocadas as peças e podemos observar o momento em que a primeira criança que se voluntariou para ir buscar uma das peças.



Figura 2. Jogo de puzzle

Depois de todas as crianças terem uma das peças, explicamos em que consistia a tarefa e pedimos para montarem o *puzzle* de forma a contarem a história. Informamos as crianças que teriam de ter em atenção quando aparecesse uma peça do *puzzle* que tivesse mais do que uma representação icónica de um animal, pois tinham de contar o número de animais que a imagem da peça do *puzzle* tinha e dizerem o nome de cada um. Para uma melhor contextualização desta documentação prática, apresentamos, na Figura 3 um registo fotográfico onde é possível observar o início da construção do *puzzle*, estando apenas um adulto a ajudar no encaixe das peças.



Figura 3. Jogo de puzzle

Como se pode observar na Figura 3 começamos por colocar a primeira peça do *puzzle* no chão e, de forma natural, as crianças olharam para as imagens das peças e foram montando o *puzzle* da história. Todas as crianças recontavam a história e, quando percebiam que tinham a peça certa, iam colocá-la no *puzzle* no meio da roda.

Foi interessante constatar que algumas crianças ajudaram outras que apresentavam mais dificuldade, ao nível da expressão oral, para contarem a história, identificarem os animais e dizerem o seu nome. A nossa ajuda também se verificou quando as crianças não sabiam dizer o nome dos animais ou quando necessitavam de ajuda na sequência dos acontecimentos da história.

Terminado o *puzzle* deixamos as peças montadas no chão da sala de atividades. Exploramos a sequência das imagens, fizemos contagens (quantos animais eram no total) com as crianças e, também questionamos, de uma forma muito simples, sobre a ordem de chegada dos animais, por exemplo que animal chegou em primeiro lugar, em segundo, em terceiro, em quarto, etc... As crianças ao olharem para o *puzzle* conseguiram ver quantos animais eram e verificarem a ordem da sua chegada à casa da mosca Fosca, aspeto que pensamos ter facilitado a compreensão e o raciocínio das crianças.

Notamos também que as crianças que ainda não sabiam ou tinham dificuldade em fazer a contagem de animais, tentavam criar um raciocínio, pois foi possível constatar um grande empenho para a resolução do problema, por exemplo a criança apontava para cada animal individualmente e, como contávamos a história todos juntos, ela conseguia criar conhecimentos na área da matemática, sendo que por algumas vezes pedíamos a outras crianças para a irem ajudar, quer fosse por motivos de dificuldade de

fonética, quer por timidez. Apesar de todas as dificuldades que as crianças apresentaram, todas individualmente conseguiram apontar para os animais de cada peça de *puzzle* e, desta forma, conseguimos compreender que foi criado um raciocínio para responder à pergunta de quantos animais estavam na peça do *puzzle*. Neste sentido, mesmo sem saber realizar ainda contagens, as crianças conseguiram perceber e identificar o número dos animais da história. Corroboramos a ideia de que

o/a educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.74).

No nosso entender esta atividade resultou muito bem, pois existiu, desde o início, uma grande participação das crianças, bem como durante todo o processo da construção do *puzzle*. Foi uma atividade que superou as nossas expectativas, uma vez que mesmo depois de as crianças terem utilizado a sua peça tínhamos o receio de que pudessem desviar a sua atenção. Porém isso não aconteceu e percebemos que conseguimos captar as crianças para a atividade. Pensamos que esta atenção pode estar associada ao questionamento e diálogo constantes que exigiam às crianças pensar em problemas e na sua resposta. Consideramos que também demos tempo ao grupo, possibilitando às crianças a construção de raciocínios e a sua apresentação ao grupo. Percebemos que, de facto “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.75).

Existiu sempre curiosidade e interesse da parte das crianças e, como se pode observar na figura seguinte, uma das crianças encontrava-se a colocar uma das peças finais do *puzzle* e as outras, em roda, ainda estavam concentradas na tarefa que estávamos a realizar.



Figura 4. *Jogo do puzzle*

Como é possível perceber na figura 4 (referente ao alinhamento/encaixe das peças do *puzzle*), o nosso objetivo era que este deveria seguir um formato de encaixe alinhado e sequenciado, da esquerda para a direita, como se de uma leitura em linha se tratasse. Porém na altura em que realizamos a atividade a educadora titular sugeriu-nos que a sua construção se dividisse em 2 partes, isto para que existisse mais interação das crianças e facilitasse uma melhor observação por parte do grande grupo, considerando também o espaço da sala de atividades.

O mais interessante foi observar que depois da realização da atividade em grande grupo, e estando o jogo ao alcance das crianças, decorridas algumas semanas, as crianças ainda continuavam a montar e a desmontar as peças do *puzzle* e apontavam para as imagens que estavam nas peças, identificando os animais. Conseguíamos perceber que as crianças continuavam a desenvolver o seu raciocínio lógico para resolverem o jogo, e recorriam muito à memória. Claro que as crianças nem sempre acertavam na ordem correta dos animais da história. Contudo, pensamos que o mais importante foram as tentativas investidas pelas crianças e o interesse manifestado pelo jogo. Foi importante percebermos que uma criança ao jogar apenas por jogar, sem se recordar da história poderia estar a criar estratégias para resolver o *puzzle*. Ao longo do estágio observamos que as crianças estavam sempre em pequeno grupo e que, por vezes, mesmo dentro desse grupo, não existia muita interação criança-criança e notávamos, por vezes, algum egocentrismo, manifestamente observado aquando da necessidade de existir partilha de objetos. Aproveitamos, assim, para mostrar às crianças que é possível jogar com os outros de forma divertida. Como cada criança teve acesso a uma peça de um *puzzle* e ficaram a perceber que é importante partilharmos. Em situações posteriores de jogo verificamos que existia uma maior partilha por parte das crianças, mesmo depois da atividade em grande grupo. Desta forma o jogo desenvolveu

aspectos da Área de Formação Pessoal e Social, como por exemplo a cooperação, e da Área de Expressão e Comunicação como por exemplo no Domínio da Matemática, sendo importante ter em atenção que “o envolvimento das crianças em situações matemáticas contribui não só para a sua aprendizagem, como também para desenvolver o seu interesse e curiosidade pela matemática” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.76). É também importante considerar a articulação do saber, uma vez que a

articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp.10-11).

4.2. Experiências de aprendizagem na Educação Pré-escolar

Neste subponto apresentamos duas experiências de aprendizagem realizadas em contexto de Educação Pré-escolar. Assim como na que foi apresentada em contexto de Creche tentamos também englobar o jogo nas atividades que realizamos, pensando no interesse e nas necessidades das crianças, seguindo também as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* e outros documentos oficiais do Ministério da Educação.

4.2.1. Experiência de aprendizagem “Jogo da Memória”

A experiência de aprendizagem que aqui apresentamos incidiu no clássico jogo da memória. Antes de introduzirmos o jogo na sala de atividades apresentamos um livro que tinha como título *Aqui estamos nós*, de Oliver Jeffers (2019) (*vide* Figura 5).

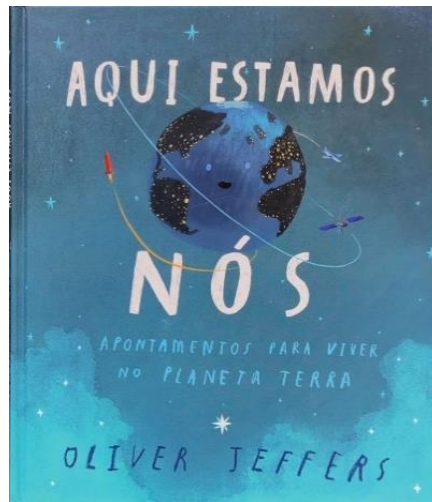


Figura 5. Capa do livro “Aqui estamos nós”²

Com a ajuda do livro *Aqui estamos nós*³ dialogamos com as crianças sobre o tipo de meios de transporte que era possível ver nas suas ilustrações. Cada criança levantou-se da roda e foi ao livro mostrar às outras crianças, refletindo também como é que esse transporte se locomovia. Enquanto estávamos a realizar esta atividade existiram momentos em que algumas crianças disseram:

- O avião anda no céu e no chão (Afonso);
- O helicóptero anda no ar (João);
- O barco anda na água (Henrique);
- O carro anda na estrada e na terra (António).

NC1: 03/10/2019

Explicamos então que os meios de transporte podem ser divididos basicamente em três vertentes: terrestres, aquáticos e aéreos. Para existir uma melhor compreensão explicamos os 3 tipos, conforme iam apontando para cada meio de transporte nas imagens. Desta forma não queríamos, de todo, que as crianças memorizassem os 3 tipos de meios de transporte, mas que ficassem a compreender que existiam e que os poderíamos utilizar, sendo caracterizados pela forma de deslocação que utilizam, e são usados para que o homem se desloque de um sítio para outro. Aproveitando um globo terrestre que já se encontrava na sala, dialogamos sobre o mesmo perguntando às crianças e explicando, em seguida, o que seriam os continentes e o que seriam os oceanos. Posteriormente questionamos as crianças sobre qual seria o meio de transporte

² In <https://lisboa51.pt/wp-content/uploads/2020/11/aqui-estamos-nos-scaled.jpg>.

³ Prémio *design book awards* 2018 - melhor design de livro ilustrado para crianças.

que podíamos utilizar para nos deslocarmos entre continentes e sítios aleatórios no globo e, em seguida, perguntamos qual era o que elas usavam mais vezes, se já os usaram a todos e em que situações. As crianças conseguiram rapidamente responder às perguntas e compreenderam logo os diferentes tipos de meios de transporte e as suas características, sendo que depois de uma criança dizer: “O que eu mais uso é o carro que anda na estrada” (Duarte), todas chegaram à conclusão que partilhavam da mesma opinião.

Posto isto, criamos um pequeno grupo para ser o primeiro a jogar sendo que todas as crianças realizaram o jogo. Para o jogo da memória arranjamos várias imagens de transportes dos 3 tipos (terrestres, aquáticos e aéreos) e colamo-las em cartolina para dar uma melhor resistência e plastificamo-las para que as crianças conseguissem ter um livre manejo das imagens. As regras eram as do jogo normal da memória: as crianças tinham de fazer pares com imagens iguais, conforme se contextualizam algumas tentativas nas Figuras 6 e 7.



Figura 6. Jogo da memória – situação de jogo I



Figura 7. Jogo da memória – situação de jogo II

Para arrumarem o jogo nós reutilizamos e adaptamos uma caixa de cartão que dividimos em 3 partes. Em cada parte da caixa existia uma imagem alusiva a um tipo de meio de transporte. Explicamos às crianças o que cada imagem representava, sendo fácil de reconhecer pois cada uma estava identificada com o meio onde ocorre o deslocamento. Apresentamos a figura 8 alusiva à divisão da caixa. Na tampa, na parte de dentro, encontravam-se as imagens ilustrativas que permitiam às crianças uma melhor identificação, isto para uma correta divisão dos meios de transporte.



Figura 8. Caixa do jogo da memória

Realizamos, desta forma, um jogo dentro de um outro jogo, uma vez que depois das crianças jogarem o jogo da memória ainda tinham de arrumar em cada parte da caixa as imagens no local certo (*vide* figura 8). Relembramos que, apesar de não aparecer na figura, cada parte dividida da caixa tinha uma foto alusiva ao meio onde os transportes circulavam, como por exemplo: nuvens, água, estrada e ferrovia.

O jogo não foi pensado para ser jogado de forma competitiva, mas as crianças levaram para essa vertente, contado o número de imagens que tinham, dando a vitória a quem tivesse o maior número. Mesmo existindo esta vertente de competição era possível observar a existência de um grande espírito de ajuda, principalmente em relação às crianças que tinham relativamente menos idade em relação ao restante grupo. Por exemplo para a realização da contagem das imagens, as crianças prontamente queriam ajudar e para corroborar este comportamento damos como exemplo um diálogo que registamos na seguinte nota de campo:

- Queres que eu conte? Dá cá que eu conto as tuas (Henrique) (estica o braço e entrega as imagens que tinha) (Ana);

- Uma, duas, três, quatro (apontado com o dedo enquanto conta) ganhei eu, olha eu tenho uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito (apontado com o dedo enquanto conta) (Henrique);
- Ganhou ele porque o oito é maior do que o quatro (António).

NC1: 03/10/2019

Com estes momentos de entreaajuda, relatados nesta nota de campo, percebemos que foi possível a construção de conhecimentos. As crianças, para além de manifestarem interesse em perceber quem ganhou o jogo, também se disponibilizaram a ajudar as que tinham mais dificuldades na contagem. Podemos, assim, considerar que as crianças, quando ajudadas pelos seus pares, também vão criar raciocínios ao ver os outros a realizar a contagem, construindo dessa forma conhecimentos. O jogo foi utilizado diversas vezes nas atividades de escolha livre das crianças (*vide* Figuras 9 e 10), mesmo tendo decorrido semanas de o terem jogado pela primeira vez. Salientamos que era o único jogo da sala que se podia jogar de forma competitiva, aspeto que levou as crianças a convidarem as outras para virem jogar com elas.



Figura 9. Jogo da memória – situação de jogo III



Figura 10. Jogo da memória – situação de jogo IV

Não era de todo nossa intenção que as crianças decorarem quais os tipos de meio de transporte, mas sim que entendessem os que existiam e que ficassem com uma ideia geral. O grupo tinha crianças de cinco (5) anos de idade que interpretaram um papel de instrutoras/mediadoras, uma vez que quando estavam a jogar e alguma criança se esquecia ou enganava ao jogar ou até ao arrumar corretamente cada transporte, elas mesmas diziam à outra criança que estava a arrumar de forma errada, explicando o porquê e como deveria ser. Na seguinte nota de campo damos um exemplo de um diálogo que existiu depois de uma das crianças colocar mal uma imagem:

- Não! Esse não é daí, esse anda na terra, fica no lado da estrada (Samuel);
- Já percebi, deixa-me ser a mim (coloca a imagem no sítio certo) (Marina);
- Assim já está bem (Samuel).

NC1: 03/10/2019

Dando sempre os exemplos de como o transporte se locomovia, era mais fácil para a criança que se estava a enganar e compreender o porquê e qual seria o mais adequado. Para nós foi importante observar que as crianças conseguiram compreender e construir conhecimento em relação ao tema, tanto que chegou ao ponto de conseguirem explicar de forma correta umas às outras, dando sempre exemplos para uma melhor compreensão, não só sobre o foco do jogo, mas também se trabalharam várias áreas em simultâneo, com determinadas intencionalidades, nomeadamente na Área de Formação Pessoal e Social, cooperar com outros no processo de aprendizagem e na Área do Conhecimento do Mundo, compreender o mundo que a rodeia. Como já havíamos

referido as crianças começaram, de forma natural e empenhada, a orientar o jogo para um propósito competitivo e, para isso, as mesmas contavam as cartas com que tinham formado os pares e, desta forma, utilizamos também o Domínio da Matemática.

No dia seguinte quando começamos por estabelecer um diálogo em grande grupo, como era normal todas as manhãs. As crianças quiseram falar sobre quais os transportes que já tinham utilizado e que se lembravam, existindo por exemplo uma criança que disse que já tinha andado de avião e que o avião andava no ar, uma das crianças também disse que já tinha andado num barco em um rio, mas que não sabia o nome do rio. Percebemos então que algumas crianças depois das atividades realizadas e já fora do tempo da sala de atividades, continuaram a refletir em casa sobre o tema, falando com os encarregados de educação sobre o mesmo e tirando conclusões que quiseram apresentar no dia seguinte, como por exemplo do avião e do barco. Percebemos, assim, algumas das intencionalidades do brincar anotadas por Neto (2020) e que foram salientadas no enquadramento teórico.

4.2.2. Experiência de aprendizagem “Jogo do mapa”

Esta experiência de aprendizagem realizou-se na mesma semana da experiência anteriormente apresentada. Depois de todas as crianças realizarem a atividade anterior e perceberem os tipos de meios de transporte existentes e se terem proporcionado diálogos sobre eles mostrando também que já existia alguma facilidade em relação ao tema, apresentamos um novo jogo. Visto que as crianças manifestaram grande curiosidade pelo globo terrestre, imprimimos um mapa-múndi (*vide* Figuras 11 e 12) no qual manualmente colocamos diversos números que iam do 1 ao 34 e circundamos cada número criando, assim, uma zona que funcionaria como casa de jogo.



Figura 11. Jogo do mapa-múndi I

Colocamos também um tracejado que ia da primeira casa à última por ordem crescente, com o objetivo de, desta forma, ser mais perceptível a sequência crescente dos números, como se observa na figura seguinte.

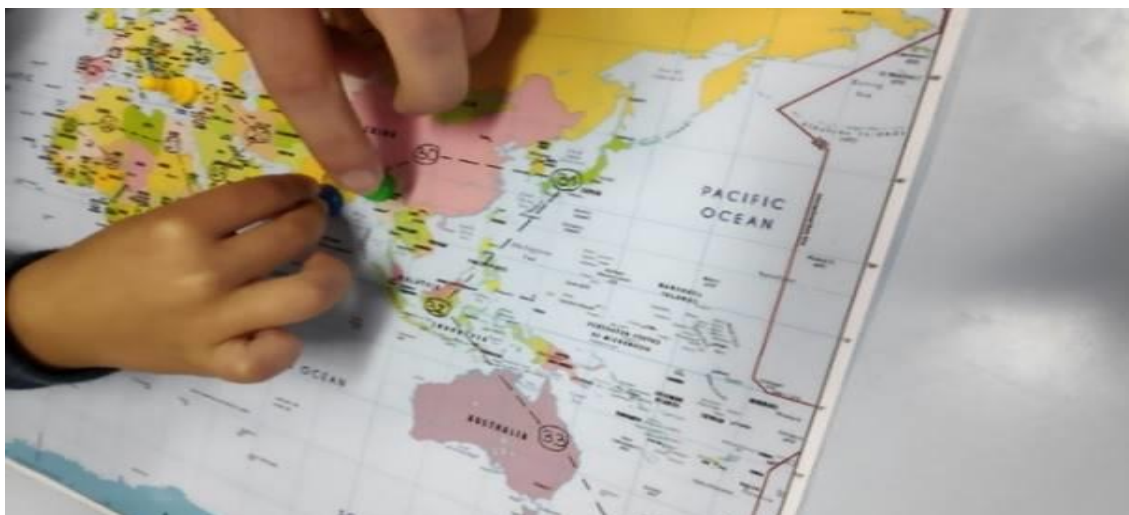


Figura 12. Jogo do mapa-múndi II

Quando apresentamos o jogo, primeiramente questionamos o que seria aquela grande imagem. As crianças, prontamente, responderam logo que era o mapa do mundo, obtivemos muitas respostas, tais como:

- É um mapa do mundo todo, mostra tudo do mundo (Afonso)
- É como se descolássemos desse (apontado para o globo) e fosse colado numa folha grande igual a essa (apontado para o mapa-múndi) (Henrique);
- Um é redondo e é o planeta terra, o outro é espalmado e é a terra (Marina);
- Se dobrarmos aquele (apontando para o mapa-múndi) vai ficar redondo igual ao outro. (Ângela);
- Eu sei onde fica Portugal, e consigo dizer nos dois (Afonso).

NC2: 04/12/2019

Aproveitando o facto de uma criança querer mostrar onde era Portugal, dissemos prontamente para ela ir dizer e mostrar ao grupo onde ficava o nosso país. A criança escolheu mostrar no globo e apontou corretamente, dizendo que os pais já lhe tinham mostrado onde ficava. Valorizamos o facto de esta criança querer apontar Portugal e, aproveitando outro momento em que uma das crianças disse “É como se descolássemos desse e fosse colado” (Henrique), usamos esse momento para explicarmos que ambas eram representações da terra, mas que estavam projetadas de maneiras diferentes.

Pegamos no globo e mostramos os Estados Unidos da América para as crianças e perguntamos se conseguiam ver o que estava do outro lado do globo. Como era de esperar elas responderam que não e, então, rodamos o globo e mostramos o que estava do outro lado. Seguidamente pegamos no mapa-múndi e perguntamos se era possível, naquele formato, verem os pontos que indicamos. As crianças responderam que sim. Uma delas teceu o seguinte comentário: “É possível ver toda a terra sem ter de esconder alguma parte ou rodar” (Afonso).

Depois do diálogo realizado apresentamos o novo jogo, a proposta para o jogo consistiu em as crianças passarem pelos diferentes continentes dizendo que tipo de transporte escolhiam para viajar e, dentro dessa categoria, qual era o que utilizariam para se locomoverem entre os países. Estas começavam na América do Norte e acabaram na Oceânia, atravessando todo o mapa-múndi, percorrendo todos os continentes. Para a realização desta atividade organizamos pequenos grupos de 4 elementos. Cada criança escolhia 1 pino de jogo e tinha de o colocar na primeira casa (partida). De seguida tinham um dado que lançavam. O número que saísse no dado era somado ao número onde estava o pino, por exemplo se estavam na casa 1 e ao rodar o dado saía 4 tinham de andar 4 casas para a frente e, desta forma, as crianças, sem se aperceberem, começaram a construir conhecimentos relativos à adição.

Tivemos ainda em conta que quando a criança avançasse nas casas do jogo, nós perguntávamos sempre que tipo de meio de transporte utilizava, criando assim mais uma regra para o jogo. Na figura 13 podemos observar as crianças em situação de jogo.



Figura 13. Jogo do mapa-múndi – crianças a jogar I

Como já referido, este jogo foi como um complemento ao jogo anterior, embora mais complexo, assim como os jogos restantes até ao término da nossa intervenção neste contexto de estágio. O jogo em questão foi utilizado várias vezes pelas crianças, existindo, desde logo, um grande interesse por parte das mesmas. Este jogo, com estas características, era único na sala de atividades, pois não existia outro que fosse da mesma natureza, em que existiam dados e casas, tendo uma casa de partida e uma casa de chegada (meta).

Apresentamos a figura seguinte para demonstrar algo que aconteceu no dia em que apresentamos o jogo. Independentemente de este jogo, em específico, conter apenas 4 peões possibilitando, dessa forma, apenas 4 jogadores estarem dentro do jogo, conseguimos observar que estavam 6 crianças à volta do jogo. Duas estavam a observar os colegas a realizarem o jogo, aguardando também pela sua vez de poderem jogar, o que, no nosso entendimento, demonstra o mesmo entusiasmo que as crianças tinham no dia em que o jogo foi apresentado. Não nos descartamos também de realçar que nos dias seguintes, quando era utilizado, também observamos que estavam sempre 4 jogadores, geralmente a lotação máxima de número de jogadores (*vide* figura 14).



Figura 14. Jogo do mapa-múndi – crianças a jogar II

Apesar de ser um jogo competitivo, desde cedo dissemos ao grupo de crianças que se tinham de ajudar umas às outras, principalmente quando existisse algum tipo de dúvida, como se fossem uma equipa a jogar. Neste sentido, desde início, verificamos que existiu a ajuda e a cooperação, tanto por parte das crianças como da nossa parte, sendo que a nossa ajuda foi apenas na apresentação do jogo, depois foram as crianças

que se ajudavam umas às outras. Damos um exemplo de um dos diálogos que existiu em pequeno grupo, momento que reflete a entreajuda que existia, no caso uma das crianças, que estava a realizar o jogo, tinha dificuldade na contagem, salientado que a sua idade era relativamente menor em comparação com o grupo, as outras crianças ao perceberem a dificuldade quiseram logo prontamente ajudar, dizendo:

- Tens de andar para a frente o que sair no dado (Ângela);
- Ela é mais pequena não sabe isso (Henrique);
- Estás a ver isto aqui (apontando para a primeira casa do jogo) se sair 3 bolas no dado contas para a frente 3 destas coisas (António);
- Se não souberes contar segue a linha 3 vezes (fazendo um gesto com 3 dedos) (Henrique).

NC3: 04/12/20219

Visto que o grupo mostrou grande interesse pelo mapa do mundo, resolvemos adquirir um mapa para colocarmos na sala de atividades. Este tinha uma particularidade diferente dos outros que já tínhamos apresentado, uma vez que estavam representadas todas as bandeiras dos países do mundo. Quando mostramos o mapa às crianças na sala de atividades explicamos brevemente, em grande grupo, o que aquele mapa tinha de diferente dos outros. Depois colocamo-lo no quadro para que todas conseguissem vê-lo. Na figura seguinte é possível observar como era o mapa e a forma como estavam colocadas todas as essas bandeiras.

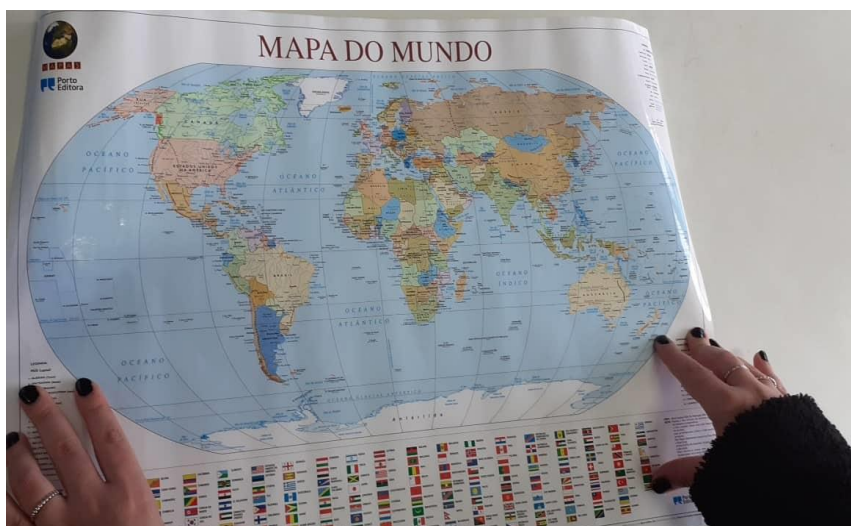


Figura 15. Mapa-múndi com bandeiras

As crianças ficaram muito curiosas com as imagens das bandeiras, sendo que algumas delas lhes chamavam mais à atenção. Quando isso acontecia elas apontavam e

perguntavam a que país pertencia aquela bandeira. De realçar que algumas já sabiam qual era a bandeira de Portugal e quiseram mostrar ao grupo. O interesse foi tanto que as crianças começaram a desenhar as bandeiras que mais gostavam (vide Figuras 16 e 17).



Figura 16. Desenhos de bandeiras – exemplo I

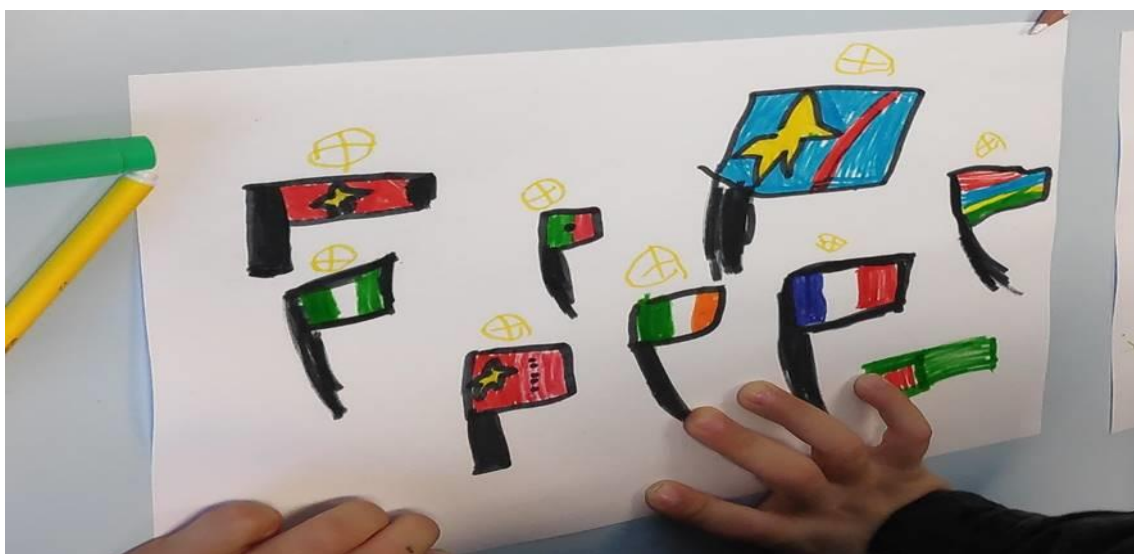


Figura 17. Desenhos de bandeiras – exemplo II

Este gesto demonstra o grande interesse pelo tema do mundo e tudo o que fosse referente à área do conhecimento do mundo. Foi nossa intenção que a atividade não se focasse apenas numa área ou domínio de conteúdos, e damos o exemplo do Domínio da Matemática da Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Salientamos uma observação, uma vez que a consideramos muito pertinente para a nossa investigação: na sala de atividades, onde realizamos o nosso estágio de

Jardim de Infância era possível as crianças desenharem num quadro branco com canetas próprias para tal e, a posteriori, numa sexta-feira, decorridos dois dias de termos apresentado o jogo (não estávamos presentes, pois não fazia parte do horário de estágio), uma criança de cinco (5) anos pediu à educadora para desenhar no quadro o mundo. As educadoras presentes na sala fizeram o registo fotográfico e enviaram-nos (*vide* Figura 18).

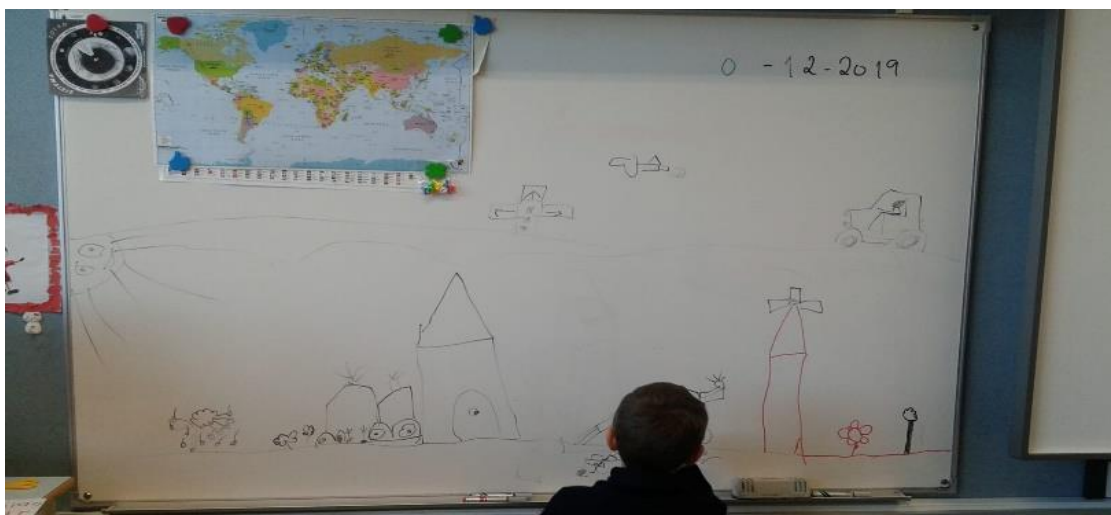


Figura 18. “Desenho do mundo” em realização

Para além da figura anterior, onde é possível perceber que está uma criança a realizar um desenho a educadora também nos enviou o resultado final desse mesmo desenho, que apresentamos na figura seguinte.



Figura 19. “Desenho do mundo” terminado

Na semana seguinte as educadoras contaram-nos que, para além do registo fotográfico, também questionaram a criança sobre o desenho, ao que ela respondeu: “fiz dois continentes, o continente de cima e o de baixo e estão separados por água, fiz casas

para as pessoas e também fiz alguns dos meios de transportes que me lembrava, carros e aviões” (Afonso).

No nosso entender o facto de esta criança ter realizado este desenho foi muito importante, pois foi o resultado da utilização de dois jogos, que podem ser considerados simples, mas que exigiu algum raciocínio por parte das crianças e deu-lhes a possibilidade de vivenciarem momentos prazerosos, enquanto contruíam conhecimentos. Compreendemos também, e sustentados neste registo fotográfico, que esta criança depois de alguns dias da realização das atividades, conseguiu não só assimilar conhecimento, como o que representou graficamente e o relato da sua explicação deixam antever. Considerando este exemplo pensamos que as crianças foram capazes de construir conhecimentos e realizar aprendizagens, sobre o planeta terra, nomeadamente que existem vários continentes, alguns deles separados por oceanos e ainda sobre os meios de transporte utilizados para nos deslocarmos entre continentes. A observação que a criança realizou, a par do seu registo gráfico, é uma prova de que o jogo pode ser utilizado como uma ferramenta de aprendizagem, sendo que, neste caso, a criança em apenas 3 dias conseguiu ampliar o seu conhecimento enciclopédico que, para a sua idade, a nosso ver, ainda pode ser bastante complexo. Pensamos que fomos ao encontro do que Moura (2017) defende quando nos direciona para a reflexão acerca do(s) papel(éis) assumido(s) pelo jogo numa perspetiva cultural e também por que ao integrar a formação de conceitos deve ser encarado como *conhecimento* e como *produtor de conhecimento*, como relevado no nosso enquadramento teórico.

4.3. Experiências de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Infelizmente neste subtópico não temos conteúdo significativo a apontar ao nível do tema proposto. Isto deve-se ao facto de não termos concluído o tempo de estágio que estava previsto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, devido ao coronavírus SARS-CoV-2 que nesse momento atingiu o mundo, e com as consequências que provocou, nomeadamente o encerramento das instituições de ensino.

Antes da pandemia já existia um *site* que era da escola e tinha como função a partilha com os pais dos trabalhos realizados, do comportamento em sala de aula das crianças e dos trabalhos feitos em casa pelas crianças que eram colocados na plataforma. Com o decorrer do tempo e já em período de aulas *on-line*, a sua forma de utilização mudou, sendo-nos possível ter contacto com as crianças, por exemplo através

da partilha de documentos, podendo estes ser propostas de tarefas que a turma realizava, tendo de voltar a colocar o resultado na plataforma e ser enviado em formato de foto.

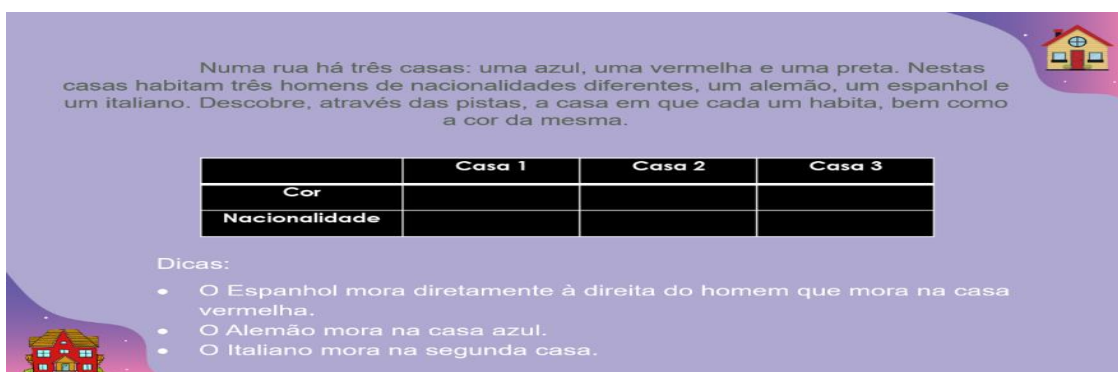
Na altura deste acontecimento do encerramento das escolas a nível nacional, foi-nos possibilitada a utilização do site da escola. Pensamos então em realizar jogos de lógica e jogos *on-line*, pois, por um lado, gostaríamos de conseguir captar o interesse das crianças e, por outro, foi uma aprendizagem para nós, sobretudo, por que tivemos de perceber a melhor forma de trabalhar *on-line*, antecipando o feedback das crianças, refletindo também na forma possível de abordar o tema da investigação.

Na documentação da prática, neste contexto de PES, apresentamos alguns exemplos dos jogos que realizamos, nomeadamente jogos de lógica e jogos *on-line*.

Os jogos de lógica consistiram no preenchimento de uma tabela a partir de um desafio proposto às crianças. A sua concretização requeria que as crianças fizessem uso de uma das áreas de competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins, et al., 2017): Raciocínio e resolução de problemas. Como se inscreve no PASEO,

as competências na área de Raciocínio dizem respeito aos processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento. As competências na área de Resolução de problemas dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões (Martins, et al., 2017, p.23).

O primeiro jogo lógico tinha 3 dicas. As crianças tinham de dizer a cor da casa correta e qual a nacionalidade que estava ligada a cada casa. Foi nossa intenção começar por um jogo mais fácil (*vide* figura 20) e, gradualmente, apresentar outros mais complexos.



Numa rua há três casas: uma azul, uma vermelha e uma preta. Nestas casas habitam três homens de nacionalidades diferentes, um alemão, um espanhol e um italiano. Descobre, através das pistas, a casa em que cada um habita, bem como a cor da mesma.

	Casa 1	Casa 2	Casa 3
Cor			
Nacionalidade			

Dicas:

- O Espanhol mora diretamente à direita do homem que mora na casa vermelha.
- O Alemão mora na casa azul.
- O Italiano mora na segunda casa.

Figura 20. Jogo de lógica 1

O jogo que apresentamos, posteriormente, às crianças era mais complexo do que o anterior, uma vez que neste as crianças já tinham de descobrir os donos, as marcas e as cores dos 3 carros. Para a realização deste jogo colocamos 6 dicas (*vide* Figura 21).



Três amigos (Júlio, Bernardo e Tomé) encontraram-se num café. Curiosamente, estacionaram os seus carros (Audi, Fiat e Mercedes) juntos. Descobre, através das pistas, a posição de cada carro, o seu dono, a marca e a cor (preto, cinzento e azul).

	Carro 1	Carro 2	Carro 3
Dono			
Marca			
Cor			

Dicas:

- O Tomé estacionou no meio.
- O Audi é preto.
- Há um carro entre o Audi e o carro amarelo, que fica à direita.
- O Júlio estacionou exatamente do lado esquerdo do homem que tem um Mercedes.
- O Bernardo conduz um Fiat.
- O Bernardo estacionou na terceira posição.





Figura 21. Jogo de lógica 2

Na figura 22 damos conta do último jogo de lógica que apresentamos às crianças. Como se percebe, fomos aumentando o grau de dificuldade em relação aos anteriores, pois neste as crianças tinham de conseguir descobrir para as 3 casas a sua cor, a nacionalidade, o morador, o desporto que praticava e o animal de estimação. Para a ajudar as crianças na resolução deste jogo colocamos 6 dicas.

Num bairro da cidade de Bragança há três casas: uma azul, uma branca e uma preta. Nestas casas habitam três homens de nacionalidades diferentes: um alemão, um espanhol e um português. Cada um destes homens tem animais de estimação diferentes: borboletas, cães ou cavalos. Tênis, futebol e voleibol são os desportos praticados pelos vizinhos. Descobre, através das pistas, a casa em que cada um habita, bem como a cor, o seu animal de estimação e o desporto praticado.

	Casa 1	Casa 2	Casa 3
Cor			
Nacionalidade			
Animal			
Desporto			

Dicas:

- O português não mora na segunda casa.
- Quem cria cães gosta de jogar futebol.
- Há uma casa entre o jogador de tênis e a casa preta, que fica à direita.
- O homem que cria cavalos mora exatamente do lado esquerdo do homem que cria borboletas.
- O homem que cria cães mora exatamente do lado direito da casa branca.
- O espanhol mora na terceira casa.




Figura 22. Jogo de lógica 3

Para uma maior exploração do tema dos jogos em contexto de aprendizagem, no momento de planear o documento que iríamos colocar no *site* da escola, pensamos também na possibilidade de utilizarmos jogos *on-line*, com o devido cuidado de pertencerem a fontes fidedignas. Conseguimos encontrar *sites* em que era possível as crianças realizarem jogos com conteúdos já trabalhados ou que ainda iriam abordar. Para isso bastava a criança clicar no *link* que lhes era apresentado na plataforma. Damos como exemplo a figura seguinte.



Figura 23. Apresentação PowerPoint

Na figura 24 apresentamos o exemplo da página a que dava acesso quando as crianças entrassem no *link*⁴. Neste caso aparecia-lhes um jogo de rimas realizado pelo Instituto Camões.

JOGO DO ESCONDE

Para jogar, responde a rimar!

O que escondemos dentro de uma cabana?



- Uma ?...

(6 letras)

Teste a resposta

Peça uma letra!

Repetir o exercício

Exercício seguinte

Figura 24. Jogo de Rimas on-line

⁴ <http://cvc.instituto-camoes.pt/exercicios/jogodia/jesconde/jesconde1.html?ml=1>

Proporcionamos ainda às crianças a realização de outro jogo digital que apresentamos na figura 25 e que estava disponível no mesmo *site*, sendo o *link* apresentado da mesma forma que o anterior.

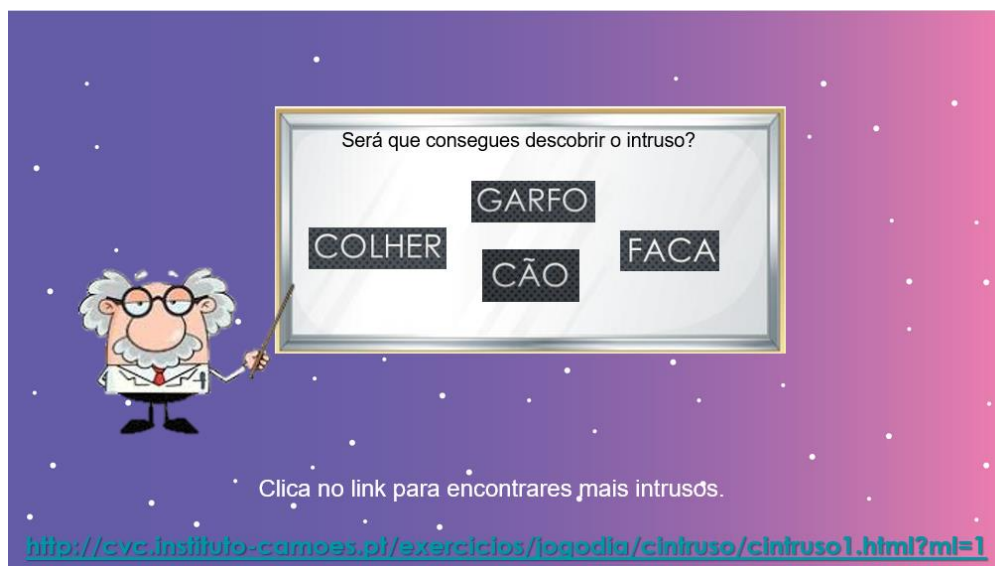


Figura 25. Apresentação PowerPoint

Seguidamente a criança, depois de clicar no *link*⁵, era direcionada diretamente para o jogo *on-line*, e, desta vez, o jogo estava relacionado com palavras da mesma família. Apresentamos a figura seguinte como exemplo.

Caça ao intruso

Descubra o intruso neste grupo de palavras:

Primavera

Inverno

Setembro

Verão

Clique na palavra escolhida.

Repetir o exercício

Exercício seguinte

Figura 26. Jogo caça ao intruso on-line

Em relação às atividades apresentadas anteriormente, e relembrando que foram propostas para as crianças resolverem, de forma virtual através do *site* da escola,

⁵ <http://cvc.instituto-camoes.pt/exercicios/jogodia/cintruso/cintruso1.html?ml=1>

salientamos que obtivemos poucas respostas em relação ao número total de crianças da turma, sendo que apenas 4 crianças responderam ou realizavam o que nós propúnhamos.

Tendo em conta que na área dos jogos digitais, não pudemos gerir qualquer tipo de conteúdo do *site*, não nos foi possível verificar se as crianças os realizavam e, por consequência, percebermos quais as possíveis dificuldades que poderiam sentir. Apesar de ser um jogo *on-line*, as crianças que participaram, e para demonstrarem que conseguiram e que o realizaram, fizeram os registos, no seu caderno, das respostas que iam colocando no *site*. Através desse método foi-nos possível compreender o empenho de algumas crianças.

Apesar das poucas respostas que obtivemos nos jogos mostramo-las seguidamente, através das figuras 27 a 31 que retratam evidências práticas dessa documentação (exemplos de respostas que obtivemos por parte das crianças), lembrando que estas colocavam em forma de foto na plataforma da escola. No primeiro exemplo podemos verificar que a criança manifestou dúvidas em relação ao carro amarelo.



Figura 27. Resposta aos jogos – exemplo I

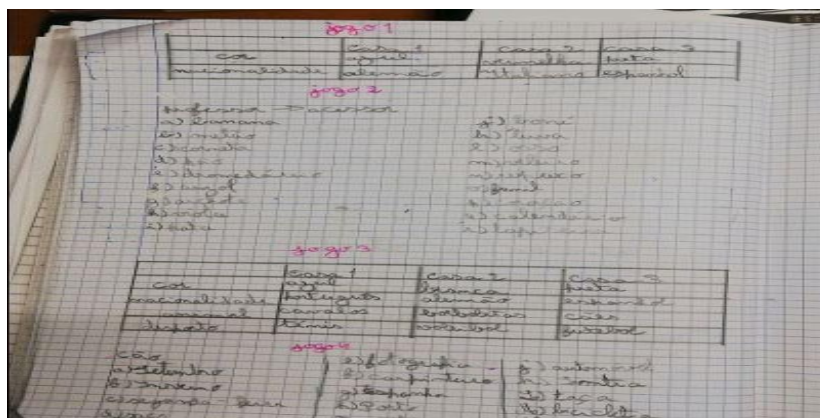


Figura 28. Resposta aos jogos – exemplo II

1) Jogo
 2) Jogo
 3) Jogo
 4) Jogo
 5) Jogo
 6) Jogo
 7) Jogo
 8) Jogo
 9) Jogo
 10) Jogo

jogos

Nome	Cor	Animal	Desporto
João	azul	gato	futebol
Maria	branca	cão	tenis
Carlos	preta	coelho	voleibol

Figura 29. Resposta aos jogos – exemplo III

Problema 1
 Há três casas em uma rua, cada uma com uma cor e um animal diferentes. Cada um dos habitantes tem um hobby diferente. Descubra, através das pistas, a casa em que cada um mora, bem como a cor da mesma.

COR	CASA 1	CASA 2	CASA 3
NACIONALIDADE	alemão	italiano	espanhol

Dicas:
 • O espanhol mora diretamente à direita da pessoa que mora na casa vermelha.
 • O italiano mora na casa azul.
 • O alemão mora na segunda casa.

Problema 2
 Há três casas em uma rua, cada uma com uma cor e um animal diferentes. Cada um dos habitantes tem um hobby diferente. Descubra, através das pistas, a casa em que cada um mora, bem como a cor da mesma.

COR	CASA 1	CASA 2	CASA 3
NACIONALIDADE	português	alemão	espanhol
ANIMAL	coelho	gato	cão
DESPORTO	tenis	futebol	voleibol

Dicas:
 • O português não mora na casa azul.
 • Quem cria cães gosta de jogar futebol.
 • Há uma casa entre o jogador de tênis e a casa preta, que fica à direita.
 • O homem que cria cavalos mora exatamente do lado esquerdo do homem que cria borboletas.
 • O homem que cria cães mora exatamente do lado direito da casa branca.
 • O espanhol mora na terceira casa.

Problema 3
 Há três casas em uma rua, cada uma com uma cor e um animal diferentes. Cada um dos habitantes tem um hobby diferente. Descubra, através das pistas, a casa em que cada um mora, bem como a cor da mesma.

futebol jogos bola

Figura 30. Resposta aos jogos – exemplo IV

Num bairro da cidade de Bragança há três casas: uma azul, uma branca e uma preta. Nestas casas habitam três homens de nacionalidades diferentes: um alemão, um espanhol e um português. Cada um destes homens tem animais de estimação diferentes: borboletas, cães ou cavalos. Tênis, futebol e voleibol são os desportos praticados pelos vizinhos. Descobre, através das pistas, a casa em que cada um habita, bem como a cor, o seu animal de estimação e o desporto praticado.

	CASA 1	CASA 2	CASA 3
COR	azul	branca	preta
NACIONALIDADE	português	alemão	espanhol
ANIMAL	cavalos	borboletas	cães
DESPORTO	voleibol	tenis	futebol

pistas:
 O português não mora na segunda casa.
 Quem cria cães gosta de jogar futebol.
 Há uma casa entre o jogador de tênis e a casa preta, que fica à direita.
 O homem que cria cavalos mora exatamente do lado esquerdo do homem que cria borboletas.
 O homem que cria cães mora exatamente do lado direito da casa branca.
 O espanhol mora na terceira casa.

Figura 31. Resposta aos jogos – exemplo V

Tínhamos previsto a utilização destes jogos presencialmente e, a posteriori, tentar perceber se estes, ou outros jogos deste tipo, conseguiam ajudar as crianças a construir conhecimentos e a terem um melhor desempenho a nível escolar. Contudo, devido à situação anteriormente referida, que não só afetou o nosso percurso no estágio

como também todas as escolas a nível de Portugal e de outros países, não nos foi possível participar nas aulas *on-line*, e não conseguimos ter qualquer tipo de contactos, por vídeo conferência e/ou voz com as crianças do 1.º CEB.

Apesar de não termos muitos resultados pertinentes para apresentar neste ponto em relação aos anteriores, consideramos significativo pois aprendemos formas de realizar aulas virtualmente que não sabíamos que existiam. Como por exemplo, a plataforma que a professora utilizava para realizar as suas aulas virtuais, e ainda o *site* pertencente ao Agrupamento de Escolas e que era utilizado anteriormente, antes da situação pandémica ter despoletado.

Apesar da professora, em colaboração com outros membros da comunidade educativa, terem feito um esforço para conseguirem manter contacto contínuo com as crianças no ensino à distância, notamos que não existia grande interesse por parte das crianças, pelo menos no que disse respeito à nossa parte, embora todas as crianças conseguissem ter acesso relativamente fácil aos dispositivos que permitiram este tipo de ensino remoto.

Era nossa intenção realizar mais jogos em contexto de aprendizagem, sendo que pretendíamos que fossem executados enquanto as crianças estivessem em tempo de aula presencial. Contudo, e dadas as circunstâncias, não conseguimos realizar o que pretendíamos, pelo que as propostas foram realizadas *on-line* mas sem interação criança-adulto, adulto-criança e criança-criança. Teríamos conseguimos mais se nos tivesse sido permitido esse contacto mais assíduo nas plataformas e pensamos que teríamos conseguido atingir alguns objetivos que tínhamos pensado, como por exemplo utilizar plataformas que nos ajudassem nesse sentido tal como a plataforma *Kahoot*, criando por exemplo um jogo interativo com os temas e perguntas à nossa escolha, existindo interação entre todos, uma vez que permite a formação de equipas. Porém como já referido anteriormente não nos foi dada a oportunidade de realizar estas atividades que estavam planeadas e algumas já construídas.

Nas propostas de jogo efetivamente conseguidas pensamos ter ido ao encontro do Programa do 1.º CEB, uma vez que tivemos em atenção sobre o que as crianças, nesta fase do seu percurso escolar, se interessam, sobretudo, por jogos, adivinhas e histórias (vivas ou fantásticas) que lhes apresentem questões interessantes para resolver (desafios) e que se constituam como verdadeiros problemas para resolverem, atendendo obviamente à sua idade (ME, 2004).

Considerações finais

Neste ponto iremos refletir sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da PES em três contextos (Creche; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico) e sobre o processo de investigação, de uma forma global.

Foi importante a realização da PES, pois não só serviu para a realização desta investigação, como também foi bastante relevante para a nossa formação como professores/educadores, visto que ainda temos pouca experiência e será sempre positivo, independentemente dos constrangimentos pelos quais passamos no âmbito do 1.º CEB, existirem estas oportunidades, uma vez que a formação inicial nos deu a possibilidade de conseguirmos articular a teoria com a prática e desenvolvermo-nos, pessoal, ética, social e profissionalmente de uma forma holística.

O presente trabalho permitiu dar resposta à questão-problema: *Em que situações, e com que finalidades educativas, pode o jogo funcionar como fator de motivação para a aprendizagem?* E também nos permitiu ter em conta os objetivos que pensamos para o desenvolvimento da nossa investigação e que relembramos: (i) *Compreender se o jogo é um bom recurso para complementar aprendizagens;* (ii) *Averiguar qual o papel do jogo no desenvolvimento social e interpessoal das crianças;* (iii) *Desenvolver práticas em contexto, pensando o jogo como um recurso para a realização das finalidades educativas;* e (iv) *Aferir se os jogos na sala de aula/atividades tornam as crianças mais motivadas para a aprendizagem de conteúdos.*

De salientar que de entre os objetivos que foram pensados a priori no início da investigação não nos foi possível obter resposta ao primeiro. A justificação reside no facto de estarmos a contar realizar um percurso normal, no decurso da PES, mas tal não nos foi possível devido ao confinamento decretado, a 18 de março de 2020, pelo Presidente da República, devido ao estado de emergência em Portugal, face à situação excecional de saúde pública mundial e à proliferação de casos registados de contágio causados pelo SARS-CoV-2 (COVID-19). Destacamos que estávamos a contar ter o tempo normal de estágio e, na nossa opinião, seria mais fácil atingirmos e refletirmos sobre este objetivo, partindo da observação das respostas das crianças, sobretudo no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, após cada situação de jogo que tínhamos em mente utilizar. Porém com a situação que todos vivenciamos com o encerramento das instituições de ensino e com a adaptação de todos/as ao ensino online não nos foi possível realizar as experiências de aprendizagem necessárias para conseguirmos

fundamentar uma resposta, ou mais respostas, para o objetivo em questão. Por este motivo, e também pelo facto de não termos tido a possibilidade de estabelecer muitos contactos com as crianças online, não apresentamos qualquer conclusão que permita perceber se o jogo pode ser, de facto, ou não, um recurso para complementar aprendizagens.

Contudo, durante todo o tempo em que estivemos em contexto sempre nos foi possível observar que as crianças possuíam um interesse natural pelo jogo, estando este ou não aplicado a um momento de aprendizagem, pensado previamente pelo professor/educador.

Em contexto de Educação Pré-escolar foi onde nos foi possível compreender melhor essa situação, visto que as crianças já possuíam uma evolução na expressão oral, sempre que nos organizávamos em grande grupo e questionávamos as crianças de que temas gostariam de falar ou o que gostariam de realizar na semana seguinte, existindo sempre uma resposta que era realizarem jogos. Não retirando o entusiasmo e o empenho em cada jogo que apresentamos ao longo de todo o estágio, foi perceptível o gosto das crianças pelo jogo, sendo-nos possível observar que muito tempo depois do jogo ser apresentado continuava a ser utilizado pelas crianças com o mesmo entusiasmo. Realçamos a importância de apresentar jogos novos e diversificados, tendo, por exemplo, em conta a forma como eram utilizados pelas crianças, podendo estas trocar de um jogo chamado de tabuleiro para um que as obrigasse a utilizar movimentos corporais.

Constatamos ainda que as crianças, em idade Pré-escolar, a maior parte das vezes, jogam sozinhas. Nas nossas observações fomos percebendo que as crianças raramente tentavam arranjar ou tinham um parceiro ou parceiros para o jogo que estavam a realizar. Damos como exemplo o facto de as crianças se encontrarem na mesma área, por vezes a realizarem o mesmo tipo de jogo, mas não incluíam outros parceiros, existindo algum egocentrismo na partilha de espaços ou objetos. A este propósito, nos momentos de intervenção desta investigação, tentamos com que as crianças fizessem o uso dos jogos sempre em grupo, tendo em conta que qualquer jogo que apresentamos era possível jogar sozinho, isto para não desconsiderarmos as crianças que eram mais introvertidas ou tímidas.

Com o uso dos jogos criamos a possibilidade de serem realizados em grupo, e valorizamos junto das crianças esta questão. Desta forma, tencionávamos que fossem sempre jogados em grupo, existindo assim o objetivo de a criança procurar parceiro/s

para realizar/em o jogo em conjunto e, desta forma, tentarmos promover o desenvolvimento social e interpessoal das crianças. No nosso entender resultou muito bem, pois foi evidente que, com a utilização dos jogos que lhes propusemos, as crianças tentaram sempre arranjar parceiros para o jogo, e sendo uma novidade na sala existia sempre um parceiro que aceitava participar. Depois da introdução feita por nós sobre as regras a seguir para cada jogo, explicando uma primeira ou uma segunda vez, se necessário, observamos que era raro voltarmos a esclarecer dúvidas ou a relembrar regras. Isto porque se algumas das crianças não percebiam ou tinham dificuldades nos jogos eram elucidadas pelos colegas. Verificamos estes casos principalmente com as crianças em idade Pré-escolar, pois percebemos que ao existir uma procura de companheiros para os jogos, estas demonstravam uma certa preocupação em ajudá-los, por exemplo respondendo às dúvidas que iam aparecendo ou que surgiam ao longo do jogo e relembravam algumas regras do jogo, etc. Percebemos que algumas das crianças começaram a assumir um papel de locutor/tutor em relação aos jogos, existindo assim uma enorme interação entre crianças, promovendo-se, desta forma, o seu desenvolvimento social e interpessoal.

Compreendemos que o professor/educador consegue e pode utilizar diversos jogos, sendo estes realizados em pequeno ou em grande grupo, para promover as relações interpessoais e a socialização das crianças. Consideramos este ponto muito importante, visto que é possível perceber que nestas idades as crianças, por vezes, têm dificuldade em se expressar, seja por serem tímidas ou por terem dificuldade em comunicarem oralmente ou, por vezes, pelo simples facto de existir algum tipo de distanciamento por parte das crianças em partilhar momentos com os seus pares.

Compreendemos então que a jogar/brincar a criança não vai estar só a promover competências sociais e interpessoais, como também, e dependendo do jogo e dos seus objetivos que o professor/educador previamente definiu, vai construir conhecimentos em relação a temas e, conseqüentemente, desenvolver competências cognitivas, sociais e afetivas.

Apesar do relativo pouco tempo de estágio em contexto do 1.º CEB, e atendendo ao nosso percurso académico observamos que existe uma diminuição do uso do jogo em contexto de sala de aula, mesmo com espaços adequados e materiais disponíveis. Pensamos que os professores não optavam pelo uso do jogo como fator de motivação para as aprendizagens. Isto poderá ser um indicador de que alguns não estão familiarizados com o jogo como um facilitador para a construção de aprendizagens, mas

precisaríamos de realizar um estudo que sustentasse de uma forma mais fidedigna esta nossa asserção. Somos conscientes de que todos serão conhecedores dos seus benefícios, mas para além de se depararem com o cumprimento do programa poderá ser-lhes mais complicado compreenderem como, quando e com que intencionalidade podem recorrer ao jogo, mas compreendem que este pode ser utilizado beneficiando as crianças na sua aprendizagem holística.

De salientar que dadas as circunstâncias vivenciadas no contexto do 1.º CEB, ficamos a perceber e a conhecer jogos digitais interessantes para uma utilização em contexto de aprendizagem. Interpretamos que proporcionar momentos de jogos digitais podem ser benéficos para o desenvolvimento das crianças, mas devem ser utilizados moderadamente e selecionados criteriosamente com alguma intencionalidade educativa.

Com a introdução desta nova forma de lecionar contruímos um pensamento refletivo em relação ao uso de jogos digitais, pois verificamos que os espaços onde realizamos o nosso estágio tinham aparelhos/dispositivos que permitiam a utilização de jogos digitais, como por exemplo o quadro interativo, porém não observamos a utilização do mesmo no que toca a proporcionar momentos de jogo.

Não defendemos com esta investigação que o jogo deva ser constantemente utilizado em contexto de aprendizagem, propomos sim que exista sempre um equilíbrio no seu uso. Também prevemos que se for muito aplicado em contexto de sala, as crianças vão começar a sentir uma certa familiarização ou acomodação, não sentindo o entusiasmo que possui naturalmente, e que seja um fator que, por consequência, poderá conduzir a uma perda no que toca ao interesse e desempenho da criança. Se o jogo for apresentado constantemente poderá não suscitar a curiosidade e o interesse da parte mais importante do jogar que é a criança. Se existir um uso abusivo do jogo a criança irá começar a realizar os jogos de forma mecânica, pelo menos os que são propostos pelos professores/educadores, não se trabalhando assim o verdadeiro interesse pelo uso do jogo.

É importante refletir que devem existir sempre momentos ao longo do dia em que a criança pode ser autónoma para brincar ou criar o seu próprio jogo, sendo este realizado em grupo ou não, evitando assim a criação de regras previamente definidas e objetivos/metapas que se pretendem atingir, devendo ser um momento livre e que proporcione alegria à criança.

Com a investigação e a construção deste relatório compreendemos que é possível e benéfico para a criança a utilização do jogo em contexto de aprendizagem.

Para isso o jogo deve estar adequado às crianças atendendo à sua faixa etária e ser pensado de forma diversificada. Devemos atender aos interesses que o grupo de crianças tenha e diferenciar cada jogo, por exemplo utilizar diferentes bases de tipo de jogos e formas de jogar, diversificar regras, etc., de forma a garantir a facilitação pelo interesse e pela motivação dos participantes.

Apresentamos a importância que o jogo pode ter não só na construção de conhecimentos por parte das crianças, mas também como promotor de um desenvolvimento holístico.

Como temos vindo a realçar o jogo, por mais simples que possa ser, a sua aplicabilidade pode ou deve ser intencional conseguindo chegar a objetivos de aprendizagem que o educador/professor pretende que as crianças alcancem, podendo a criança ir mais além do previsto. Temos o exemplo das Figuras 18 e 19 (integradas na documentação das experiências de aprendizagem em Educação Pré-escolar) em que as crianças de uma forma geral queriam aprender mais sobre o planeta terra, e depois de breves explicações e, posteriormente, com a utilização de dois jogos relacionados com o tema, uma das crianças demonstrou, através de um desenho, que foi muito mais além do que nós previmos na construção de conhecimentos, explicando que eram dois continentes e explicou que estavam separados por água e que neles existiam meios de transporte, demonstrando que através das atividades realizadas foi capaz de contruir conhecimentos em relação ao tema abordado. Neste caso, e por consequência da utilização dos jogos, a criança construiu conhecimentos em relação ao tema, estes foram muito mais além daquilo que era a nossa expectativa inicial, sendo possível perceber isso através do desenho que a criança realizou. Reiteramos que esta criança tinha apenas 5 anos de idade e, ao explicar o seu desenho, fê-lo sustentada nas suas vivências a partir dos jogos que experienciou e experimentou. Ao dizer serem dois continentes separados por água e que neles existiam meios de transporte, fez prova de que a criança conseguiu e, muito bem, traduzir por desenho e palavras o que conseguiu assimilar nos momentos proporcionados através do jogo, conteúdos em relação ao mundo que a rodeia.

Aproveitando o tema de interesse das crianças criamos jogos que, manifestamente, pensamos terem proporcionado uma grande adesão por parte das mesmas. Não era, de todo, nossa intenção fazer com que as crianças ao longo da semana e depois de todos os jogos e discussões memorizassem os continentes ou os meios de transporte existentes, porém algumas das figuras apresentadas (registos fotográficos) e

as notas de campo acabam por ser representações que evidenciam alguma aprendizagem.

Os jogos não só estavam interligados com os interesses das crianças como também apresentavam características que não estavam presentes em outros jogos da sala, por exemplo nos jogos que apresentamos existir uma competição amigável, o que levou a um grande entusiasmo por parte das crianças. Pensamos que as crianças têm uma curiosidade natural em relação ao brincar e ao jogar, e se lhe proporcionarmos momentos diferentes a motivação e o empenho serão necessariamente mais visíveis.

Compreendemos que o jogo pode ser utilizado para a construção de conhecimentos e que este, quando bem aplicado e explicado, tem um grande poder e uma grande importância, não só por que a criança está a ter um momento prazeroso, como também pelo facto de facilitar o desenvolvimento holístico da criança.

Referências Bibliográficas

- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Baillé, J. (2001). O que é que se prova na investigação empírica em educação? Modelos e provas na investigação empírica. Em C. Hadji, & J. Baillé (orgs), *Investigação e educação. Para uma “nova” aliança. 10 questões acerca da prova* (pp.169-196). Porto Editora.
- Baranita, I. M. C. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. <https://bit.ly/2NYrhTw>.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Condessa, I. C. (2009). *Reaprender a brincar*. Universidade dos Açores.
- Catalani, C., & Minkler, M. (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education & Behavior*, 37(3), 424–451.
- Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Duarte, J. A. (2009). *O jogo e a criança: Estudo de caso*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>.
- Ferran, P., et al. (1979). *Na escola do jogo*. Editorial Estampa.
- Huizinga, J. (2001). *O jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura* (5.^a ed.). Perspectiva.
- Jeffers, O. (2019). *Aqui estamos nós. Apontamentos para viver no Planeta Terra*. Orfeu Negro.
- Kishimoto, T. M. (1994a). *O jogo e a educação infantil*. Thomson Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1994b). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva, UFSC/CED, NUP*, n.º 22, 105-128. <https://cutt.ly/0meCBeZ>.

- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (8.^a ed.). Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. (Coord.) (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (14.^a ed.). Cortez Editora. <https://cutt.ly/7meNgTA>.
- Machado, J. (1999). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Publicações Dom Quixote.
- Martins, et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/erfil_dos_alunos.pdf.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1.º ciclo*. Departamento de Educação Básica.
- Mejuto, E. (2010). *A casa da mosca Fosca*. Kalandraka.
- Moura, M. O. (2017). A séria busca no jogo: Do lúdico na matemática. Em T. M. Kishimoto (Coord.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (s.p.). Cortez Editora.
- Navarro, M. S. (2009). O brincar na educação infantil. Em *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 2123-2137). <https://cutt.ly/emeMoSB>.
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: Um estudo de caso multicontexto*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM - Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância* (3.^a ed.). Sprint.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Padgett, D. K., Smith, B. T., Derejko, K.-S., Henwood, B. F., & Tiderington, E. (2013). A picture is worth...? Photo elicitation interviewing with formerly homeless adults. *Qualitative Health Research*, 23(11), 1435–1444. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732313507752>.

- Pereira, A. L. (2013). *A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (3.^a ed.). Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro. Zahar Editores.
- Ponte, P. J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. APM.
- Silva, A. (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajectos intergeracionais*. Universidade do Minho <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13904/1/Tese.pdf>.
- Silva, I. L., Marques L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). *O jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De Facto Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte e Escola Superior de Psicologia Aplicada.
- Vygotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 241/2001. Em *Diário da República — I Série-A, N.º 201 — 30 de agosto de 2001*. <https://dre.pt/application/conteudo/631843>.