

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

Carla Raquel Teixeira Almeida

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico*

Orientado por

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança

2016

Não se pode imaginar a infância sem os seus riscos e brincadeiras. Suponhamos que, de repente, as nossas crianças param de brincar, que os pátios das nossas escolas ficam silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência.

(Chateau, cit. por Lima, 2008, p. 146)

*Dedico a realização deste sonho à memória do
meu amado pai porque grandes heróis deixam
infindas saudades.*

Agradecimentos

A vida deve ser encarada como um processo de desenvolvimento contínuo, tanto a nível pessoal como profissional. Assim, a vivência nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem-se como mais uma etapa da vida vencida, na qual várias pessoas deram o seu contributo ajudando-me a ultrapassar as situações mais difíceis. A todos dirijo, desde já, o meu mais sentido apreço, referindo especialmente alguns nomes sem esquecer, no entanto, os demais.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, pelo acolhimento e pela possibilidade de realizar este mestrado.

Em segundo lugar, um agradecimento especial ao Professor Doutor Luís Castanheira a quem dirijo a minha mais sincera gratidão pelo acompanhamento e orientação, pela partilha dos seus saberes científicos, pessoais e profissionais, pela disponibilidade prestada para acompanhamento e sugestões proporcionadas.

À Professora Doutora Elza Mesquita, pelo constante incentivo e apoio ao longo do acompanhamento que realizou enquanto supervisora do meu percurso pelo Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo carinho com que me albergou, pela ajuda, compreensão, dedicação e respeito.

À Educadora de Infância Cooperante Liliana Pato e à Professora Cooperante Florinda Reis pelos momentos de partilha de conhecimentos, incentivo e acompanhamento no decorrer de toda a ação educativa.

Às crianças que fizeram parte destes grupos magníficos com quem tive o privilégio de trabalhar, pois sem elas nada teria sido possível.

À minha família que sempre me incentivou e apoiou incondicionalmente. Especialmente, à minha mãe pela sua presença, apoio, carinho, compreensão, luta e oportunidade dada para a realização deste sonho e, à minha irmã por ser a melhor irmã do mundo e por aguentar com firmeza todos os momentos em que estive longe.

Ao Ludovic, por todo o amor, pela compreensão e apoio incondicional, pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade, pelos momentos de escuta que me ajudaram a continuar este percurso e pela força demonstrada.

À Luísa Brás, pelas horas que passámos juntas, pelo auxílio, companheirismo, integração, compreensão, carinho e amizade que conquistámos.

À Raquel, minha melhor amiga, pelas palavras de incentivo, paciência, cooperação e pelas horas que me dedicou.

A todos, o meu mais sincero obrigado!

Resumo

O trabalho que aqui apresentamos incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada [PES], integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Temos como finalidade refletir sobre a ação desenvolvida ao longo dos estágios profissionalizantes que se realizaram em contexto de Educação Pré-Escolar [EPE], num grupo vertical com 25 crianças de 3, 4 e 5 anos de idade e, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico [1.º CEB], numa turma de 1.º ano de escolaridade, com 20 crianças de 6 e 7 anos de idade. No decorrer da nossa ação educativa tivemos em consideração o desenvolvimento integral da criança e promovemos uma pedagogia de participação que valorizava a criança e a sua ação, através de uma linha pedagógica integradora, em que articulamos os saberes das diversas áreas de conteúdo e disciplinares. Ao integrarmos os jogos na ação pedagógica, conseguimos relacioná-los com a problemática da nossa pesquisa e responder à questão norteadora deste trabalho: *Quais as implicações dos jogos no processo de ensino-aprendizagem e nas relações das crianças na Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* O estudo enquadra-se, essencialmente, numa abordagem qualitativa onde utilizamos como principais técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante e naturalista, grelhas de observação, notas de campo, registo fotográfico e áudio e, entrevista à educadora e professora cooperantes. Em termos de resultados pensamos poder concluir que em ambos os contextos, o jogo foi uma boa estratégia de ensino-aprendizagem, visto que houve grande entusiasmo, envolvimento e interesse por parte das crianças, incentivando-as na aprendizagem dos diferentes conteúdos. Podemos ainda aferir que o jogo favoreceu positivamente as interações e relações das crianças.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, jogo, relações criança/criança, estratégias de ensino-aprendizagem

Abstract

The work presented here focuses on the Practice of Supervised Teaching [PST], integrated in the master's study program in pre-school education and teaching the 1st basic education cycle, the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança. We intended to reflect on the action developed over the professional stages that took place in the context of pre-school education [PSE], in a vertical group with 3, 4 and 5 years old, and in the context of the 1st basic education cycle [1.º CEB], a class of the 1st grade, with 6 and 7 years old. In the course of our educational activity we had in consideration the child's integral development and promote a pedagogy of participation that valued the child and their action, through a pedagogical line, that articulate the knowledge of several areas of content and disciplinary. By integrating the games in the pedagogical action, we can relate them to the problems of our research and answer the main question of this work: *what are the implications of the games in the teaching-learning process and relations of children in pre-school education and teaching 1st cycle of basic education?* The study fits essentially a qualitative approach where we use as the main techniques and data collection tools to participant observation and naturalistic observation, grids, field notes, photographic and audio recording and, questionnaire survey to educator and cooperating teacher. In terms of results, we think we can conclude that in both contexts, the game was good strategy for teaching-learning. Since there was great enthusiasm, involvement and interest of children, encouraging the learning of different content. We can also say that the game positively favors the interactions and relationships of children.

Key-words: Pre-school education; 1st cycle of basic education, game, relations child/child, learning teaching strategies

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice de figuras e quadros.....	xv
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas.....	xvii
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	5
1.1. Breve contextualização histórica sobre o jogo: definindo o seu conceito.....	5
1.2. Teorias sobre o jogo.....	10
1.2.1. O Jogo na teoria de Piaget.....	11
1.2.2. O Jogo na teoria de Vygotsky.....	12
1.3. O Jogo como estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
1.3.1. O papel do Educador e do Professor enquanto mediadores.....	14
1.3.2. O Jogo no desenvolvimento da criança.....	17
2. Caraterização dos contextos de intervenção pedagógica.....	19
2.1. Caraterização da instituição da Educação Pré-Escolar.....	19
2.1.1. Organização do espaço e dos materiais pedagógicos da sala de atividades.....	21
2.1.2. Caraterização do grupo de crianças.....	24
2.1.3. Organização do tempo – a rotina diária.....	25
2.2. Caraterização da instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
2.2.1. Organização do espaço e dos materiais pedagógicos da sala de aula.....	28
2.2.2. Caraterização do grupo de crianças.....	31
2.2.3. Organização do tempo pedagógico.....	32
3. Percurso metodológico: contextualização e opções.....	35
3.1. Fundamentação da escolha do Tema, Questão-Problema e Objetivos do Estudo.....	35
3.2. Opções metodológicas do estudo.....	36
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	37
3.3.1. Observação participante e naturalista.....	37
3.3.2. Grelhas de observação.....	38
3.3.3. Notas de campo.....	39
3.3.4. Registo fotográfico e áudio.....	39
3.3.5. Entrevista às Educadora e Professora Cooperantes.....	40

3.4. Participantes	40
3.5. Instrumentos para análise de dados	41
4. Apresentação e análise de dados	43
4.1. Experiências de ensino-aprendizagem na Educação Pré-Escolar.....	43
4.1.1. As bandeiras do continente europeu	50
4.1.2. Vamos conhecer os habitantes da Europa	54
4.1.3. Um dia na América.....	56
4.2. Apresentação e análise das grelhas de envolvimento das crianças da Educação Pré-Escolar	63
4.3. Experiências de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	66
4.3.1. Na época natalícia, vamos rimar?.....	67
4.3.2. A sopa de figuras geométricas.....	70
4.3.3. Vamos conhecer os amigos da turma	75
4.4. Apresentação e análise das grelhas de envolvimento das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico	79
4.5. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas realizadas à Educadora e Professora Cooperantes	81
4.5.1. Apresentação e análise dos resultados da entrevista à Educadora de Infância Cooperante.....	82
4.5.2. Apresentação dos resultados da entrevista à Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico Cooperante.....	83
4.5.3. Comparação das respostas da Educadora e Professora Cooperantes.....	84
Considerações Finais	87
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos.....	99
Anexo I. Explicação das grelhas de Implicação e Bem-estar.....	101
Anexo II. Grelha de Implicação e Bem-estar no âmbito da Educação Pré-Escolar	103
Anexo III. Grelha de Implicação e Bem-estar no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico...106	
Anexo IV. Guião da atividade das pipocas	109
Anexo V. Folha de registo da atividade	111
Anexo VI. Receita do jogo “O Sopão”.....	112
Anexo VII. Ficha de trabalho de estudo do meio	113
Anexo VIII. Explicação das Grelhas de envolvimento	114
Anexo IX. Grelhas de envolvimento – Educação Pré-Escolar	116
Anexo X. Grelhas de envolvimento – 1.º Ciclo do Ensino Básico	128
Anexo XI: Questões da entrevista	139

Anexo XII. Grelha das respostas da Educadora de Infância Cooperante e da Professora Cooperante à entrevista	140
---	-----

Índice de figuras e quadros

Figuras

Figura 1 - Pintura "Jogos infantis", do flamengo Pieter Bruegel (1525-1530), que representa 84 jogos	7
Figura 2- Planta da sala de atividades	22
Figura 3 - Planta da sala de aula do 1.º CEB	29
Figura 4 - Chuva de ideias: O que pensamos sobre o planeta Terra	44
Figura 5 - O que queremos saber sobre o planeta Terra.....	45
Figura 6 - Teia final do projeto.....	49
Figura 7 - Identificação do continente europeu	51
Figura 8 - Crianças a jogarem o jogo da memória	53
Figura 9 - Criança a explorar a bola de basquetebol	60
Figura 10 - Cheerleaders	61
Figura 11 – Claque de apoio.....	62
Figura 12 – Equipas a jogarem basquetebol.....	62
Figura 13 - Decoração das janelas da sala de aula	68
Figura 14 - Janelas com as palavras do jogo	70
Figura 15 - Dado do jogo	70
Figura 16 - Fantoche "Manuel Moncho"	71
Figura 17 - Verificação das manchas (figuras geométricas)	72
Figura 18 - Resultado final da atividade das figuras geométricas.....	72
Figura 19 - Criança a jogar ao jogo do sopão.....	74
Figura 20 - Árvore da amizade: resultado final.....	77
Figura 21 - Criança a jogar "Quem é quem?"	78

Quadros

Quadro 1 - Rotina diária da Educação Pré-Escolar	26
Quadro 2 - Rotina da instituição do 1.º CEB.....	27
Quadro 3 - Horário letivo do grupo de crianças do 1.º CEB	33
Quadro 4 - Síntese dos contextos de intervenção.....	34
Quadro 5 - Quadro síntese da escolha das crianças.....	41
Quadro 6 - Envolvimento nos jogos das crianças assinaladas com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar na EPE	64
Quadro 7 - Envolvimento nos jogos das crianças assinaladas com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar na EPE.....	64
Quadro 8 - Envolvimento nos jogos das crianças assinaladas com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar do 1.º CEB	80
Quadro 9 - Envolvimento nos jogos das crianças assinaladas com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar do 1.º CEB.....	80

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
AAAF	Atividades de Animação de Apoio à Família
CAF	Componente de Apoio à Família
CATL	Centro de Atividades de Tempos Livres
EAA	Experiências de Ensino-Aprendizagem
EIC	Educadora de Infância Cooperante
EPE	Educação Pré-Escolar
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PC	Professora Cooperante
Séc.	Século
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório tem como principal propósito a apresentação, análise e reflexão da ação pedagógica desenvolvida em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

A PES ocorreu em três instituições diferentes, situadas na zona urbana de Bragança. A primeira experiência de estágio decorreu durante seis dias (de 23 a 25 de fevereiro de 2015 e de 2 a 4 de março de 2015, com um total de 33 horas) na valência de creche, no ano letivo de 2014/2015, num grupo de dez crianças dos 0 ao 1 ano de idade. Como é exposto pelo *Diário da República, 1.ª série, n.º 167 de 31 de agosto de 2011*, a creche é “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade (...)” (p. 4338). Neste contexto desenvolvemos jogos sensoriais, visto que o corpo da criança é o principal meio de aprendizagem, procurando estimular alguns dos cinco sentidos, entre os quais, o tato, a audição e a visão. O estágio, em contexto de EPE, decorreu numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS), no ano letivo de 2014/2015 (nos meses de março, abril e maio). Esta instituição integrava as respostas sociais de creche, EPE, 1.º CEB e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). O trabalho pedagógico desenvolveu-se com um grupo de vinte crianças com 3, 4 e 5 anos de idade. No âmbito do 1.º CEB, a PES realizou-se no ano letivo de 2015/2016 (nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro), numa Instituição que pertencia à rede de ensino público. A ação pedagógica desenvolveu-se numa turma de 1.º ano de escolaridade, com um grupo de vinte e cinco crianças com 6 e 7 anos de idade.

Tendo em consideração a *Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro*, compreendemos que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e deve favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670). Por sua vez, o ensino básico “é universal, obrigatório e gratuito” e “visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (Direção-Geral da Educação). Posto isto, podemos assumir que a EPE e o 1.º CEB são as primeiras etapas do processo de aprendizagem das crianças ao longo da vida e que estas “têm o direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades [sejam] atendidos e

valorizados” (OCEPE, 1997, p. 19). Neste sentido, “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto e a varrer novos horizontes é a tarefa mais nobre com que se defrontam os educadores [e professores] do presente e do futuro” (Cardoso, 2013, p. 21).

Dada a crescente complexificação das nossas sociedades, a qual se relaciona, em grande parte, com a evolução dos *media* e com a facilidade de acesso às novas tecnologias, a escola vê-se confrontada com a necessidade de encontrar estratégias que motivem as crianças, favorecendo o gosto por aprender e, assim, proporcionar aprendizagens significativas. Tendo esta problemática em consideração, no decorrer da PES, procuramos valorizar uma abordagem pedagógica integrada, promovendo uma aprendizagem centrada no papel ativo das crianças, da EPE e do 1.º CEB, através do uso de jogos. Assim, em ambos os contextos, o jogo “pode constituir um recurso para promover a articulação de conteúdos na prática pedagógica dos educadores [e professores], em diferentes estratégias, no desenvolvimento de aprendizagens das crianças” (Serrão, 2009, p. 1). Este recurso possibilita ainda que o educador/professor conheça melhor a criança, compreenda os seus interesses e a auxilie nas suas necessidades.

O objeto de estudo deste trabalho centra-se na *aprendizagem através do jogo: a importância de jogar juntos* porque consideramos que através dele poderemos promover aprendizagens mais significativas e desenvolver o sentido de cooperação através das relações das crianças. Deste modo, as interações entre pares assumem grande importância para a criança uma vez que “vão ajudar o outro a socializar-se e aprender sobre si e sobre os outros, vão ajudá-la a perceber o mundo” (Matta, 2001, p. 315). Assim delineamos a seguinte questão de investigação: *Quais as implicações dos jogos no processo de ensino-aprendizagem e nas relações das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* À qual definimos os seguintes objetivos: i) verificar se os educadores e professores promovem, e como, o jogo na sala de atividades e de aula; ii) conhecer as opiniões da educadora e da professora cooperantes sobre o jogo, enquanto estratégia, no processo de ensino-aprendizagem; iii) avaliar o envolvimento das crianças em momentos de jogo, iv) averiguar as relações que as crianças estabelecem entre si em momentos de jogo e v) apurar se as crianças constroem aprendizagens através do uso de jogos.

Uma vez que a investigação se sustentou na nossa prática, consideramos que se trata de uma investigação-ação em multicontexto, visto que ocorreu em duas instituições distintas. O estudo situa-se, assim, numa abordagem metodológica qualitativa, sendo que os dados foram recolhidos em forma de palavras e imagens.

Em termos de estrutura, este trabalho encontra-se organizado em cinco momentos. No primeiro momento apresenta-se o quadro teórico referente ao tema, onde se traça uma breve contextualização histórica sobre o jogo, define-se o seu conceito e a sua importância na formação das crianças; abrange as teorias sobre o jogo na perspectiva de Jean Piaget e Lev Vygotsky; a visão do jogo como estratégia de ensino-aprendizagem na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico; o papel do educador e do professor enquanto mediadores em momentos de jogo; e, o papel do jogo no desenvolvimento da criança.

No segundo momento é feita a caracterização dos contextos de intervenção pedagógica, permitindo conhecer as Instituições onde desenvolvemos a PES, a organização dos espaços e dos materiais pedagógicos, os grupos de crianças da EPE e do 1.º CEB e, a organização dos tempos pedagógicos.

No terceiro momento expõe-se o percurso metodológico, onde fundamentamos a escolha do tema, a questão-problema e os objetivos do estudo. Segue-se a descrição das opções metodológicas do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados, onde são explicitados a observação participante e naturalista, as grelhas de observação (nomeadamente, grelhas de implicação e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010) e as grelhas de envolvimento [Laevers, 1994]), as notas de campo, o registo fotográfico e de áudio e, a entrevista à educadora de infância e professora cooperantes. Ainda neste ponto definimos os participantes do estudo e os instrumentos de análise de dados utilizados.

No quarto momento procedemos à apresentação e análise de dados recolhidos através dos instrumentos enunciados anteriormente. Neste sentido, apresenta-se repartido em três momentos de análise distintos. Primeiramente, apresentamos algumas das experiências de ensino/aprendizagem [EEA] realizadas ao longo da ação pedagógica, nos contextos de EPE e de 1.º CEB, onde utilizamos o jogo. Para cada contexto selecionamos três EEA, sendo elas, o jogo da memória, o puzzle, o jogo de basquetebol, as janelas de rimas, o sopão e o jogo do “Quem é quem?”. No final de cada apresentação é feita uma pequena reflexão sobre as mesmas tendo em consideração as aprendizagens adquiridas e as relações que as crianças estabeleceram entre si. Apresentam-se e analisam-se, ainda, as grelhas de envolvimento das crianças da EPE e do 1.º CEB, em momentos de jogo. Para finalizar este momento, expõem-se os resultados das entrevistas às Educadora de Infância Cooperante [EIC] e Professora Cooperante [PC] do 1.º CEB, de forma a compreender a opinião das mesmas sobre o jogo na aprendizagem e nas relações que as crianças estabeleceram.

No quinto momento do trabalho são apresentadas as considerações finais onde procuramos dar resposta à questão-problema, apontando as limitações sentidas e os contributos da PES para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Termina o presente

trabalho com as referências bibliográficas, cuja leitura serviu de suporte a este relatório, e os respectivos anexos.

1. Enquadramento teórico

Houve tempos na escola em que o professor assumia o papel de transmissor da informação sendo a criança um mero recetor. Porém, com as mudanças sociais, culturais, entre outras, a escola teve a necessidade de reestruturar o seu papel. Assim, atualmente, o professor assume-se como “mediador, guia, conselheiro, organizador de informações, investigador, animador, gestor de condições de aprendizagem, facilitador de aprendizagem” (Peterson, 2003, p. 107) da criança, que também passou a ter um papel central nas escolas, sendo para ela e por ela que toda a ação pedagógica é pensada. Portanto, enquanto antes a função do professor era entendida como a de instruir, agora, é fazer com que a criança desenvolva as suas capacidades.

Verificando-se que cada vez mais as novas tecnologias interferem no processo de ensino e que as crianças requerem métodos que as mantenham interessadas, os educadores e professores veem-se obrigados a pensar em atividades que captem a sua atenção e as mantenham motivadas retirando o melhor delas. Assim, pensando em estratégias que tornem o ensino mais agradável e promotor, importa repensar o jogo como estratégia educativa.

De acordo com os nossos interesses, surgiu a necessidade explorar e investigar o que vários autores dizem acerca do jogo e a sua importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Desta forma, neste ponto do trabalho, começaremos por fazer uma breve contextualização histórica sobre o jogo, em que, para além de mostrarmos as conceções acerca dele ao longo dos tempos, tentaremos, também, definir o seu conceito. Para evidenciarmos o valor do jogo, sustentaremos-nos nas teorias de Piaget e Vygotsky. Posteriormente, falaremos sobre o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), visto que foi nestes contextos que realizámos a ação educativa. Como complemento, faremos uma alusão ao papel do educador e do professor enquanto mediadores e ao papel do jogo no desenvolvimento da criança.

1.1. Breve contextualização histórica sobre o jogo: definindo o seu conceito

Ao iniciarmos este trabalho, deparamo-nos com a necessidade de compreender a história do jogo. Verificamos que, ao longo dos tempos, a temática do jogo tem sido motivo de grande interesse para os investigadores de diversas áreas, entre as quais se distingue, a educação. Segundo Neto (2003), “o estudo do jogo apresenta-se como um fenómeno complexo e global. A sua fundamentação é dispersa devido à multiplicidade de abordagens, linhas de investigação diferenciadas, e de múltiplos pontos de vista teóricos” (p. 6).

Para podermos conhecer parte da história do jogo, foi preciso recuar na história da humanidade para compreendermos as distintas visões sobre esta temática, segundo vários autores. Assim, se voltarmos à época Clássica, na Grécia Antiga, constatamos que os jogos eram utilizados como diversão, quer para as elites como para o povo, mas também serviam como “meio para a geração mais jovem aprender com os mais velhos, valores e conhecimentos, bem como normas e padrões de vida social” (Almeida, 2003, p. 20). Também Volpato (2002) cit. por Castro (*sd*) salienta que, nesta mesma época, tanto Aristóteles (385-322 a.C.) quanto Platão (427-347 a.C.) “evidenciavam a importância da atividade lúdica no processo de formação da criança”. Para Aristóteles (385-322 a.C.), “além de preparar a criança para a vida adulta, o jogo funciona como uma forma de ‘descanso do espírito’, em outras palavras, como algo oposto ao trabalho, como recreação” (Castro, *sd*). Por sua vez, Platão (427-347 a.C.) proclamava “o valor e a importância de se aprender brincando, sendo necessário estimular tal prática, para que ela repercuta na formação da personalidade, e por isso, deveria ser supervisionada pelos adultos como garantia de conservação das leis e das virtudes” (Castro, *sd*). Este filósofo “defendia o jogo como um meio de aprendizagem mais prazeroso e significativo, de maneira que os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados por meio de atividades lúdicas” (Lima, 2008, p. 13). Atendendo às opiniões de Aristóteles (385-322 a.C.) e Platão (427-347 a.C.), verifica-se que já naquela altura se valorizava “o potencial presente no uso dos jogos, que instruem e também divertem, configurando-se numa atividade de crescimento pessoal e social” (Castro, *sd*).

Alves (2007) citando Almeida (1987) refere que “também nos povos egípcios, romanos e maias, a prática dos jogos era utilizada para que os mais jovens aprendessem valores, conhecimentos, normas e padrões de vida com a experiência dos adultos” (p. 16). Neste sentido, Brougère (1998) indica-nos que os romanos, pela influência dos *etruscos*, concebiam o jogo “como atividade carregada de sentidos; transformavam-no, por um lado, num espetáculo, numa simulação do real, que arrebatava multidões; por outro, era visto como um valioso meio de exercitação de conhecimentos, habilidades e atitudes, isento de provocar consequências para a realidade” (pp. 36-39).

Contudo, com a influência do Cristianismo, e uma vez que esta religião impunha uma educação controladora e disciplinadora, os jogos foram desvalorizados, pois eram considerados “profanos, imorais, delituosos, e a sua prática não era admitida de forma alguma” (Alves, 2007, p. 17). Em torno da influência do Cristianismo, Kishimoto (1999) citada por Souza (2014) esclarece que “[...] a educação era disciplinadora, [...] na sala de aula exigia-se silêncio absoluto, o aluno era passivo e o professor autoritário, os pais temiam

que os seus filhos não aprendessem e a escola pouco sabia sobre como a criança aprende” (p. 10).

Através das correntes culturais que se sucederam, nomeadamente o Renascimento que se implantava na Europa Ocidental entre os séculos XIV e XVI, “os humanistas deram novo valor aos jogos educativos e desenvolveram novas propostas pedagógicas com a utilização dos jogos e brinquedos” (Baranita, 2012, p. 35). Deste modo, os colégios jesuítas foram os primeiros a repor os jogos de volta à prática, com caráter disciplinar. Kishimoto (1999) cit. por Souza (2014) menciona que com a criação do Instituto dos Jesuítas no séc. XVI “surgem jogos divulgados por Inácio de Loyola no sistema educacional, que vem assim enriquecer as ações didáticas, por intermédio de exercícios de caráter lúdico, onde as crianças passam a experimentar uma metodologia educacional diferente” (p. 11). Ariés (1981), pesquisador da vida social da criança e da família, cit. por Almeida (2003), informa que os padres compreenderam as suas especificidades e, por isso, sugeriram incorporá-los nos seus programas e regulamentos, visto que “disciplinados, os jogos, reconhecidos como bons, foram admitidos, recomendados e considerados, a partir de então, como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos” (p. 21). Ainda o mesmo autor, cit. por Costa (2015), afirmava que havia surgido uma nova consciência,

[...] a de que a educação adotou jogos que até então tinham sido recusados. Os jesuítas publicaram em latim tratados de ginástica que transmitiam as regras dos jogos recomendados e passaram a aplicar nos colégios a dança e a comédia, transformados em práticas educativas para a aprendizagem da ortografia e da gramática (p. 6).

Ainda nesta época, Bruegel lançou a pintura *Jogos Infantis* que retratava, aproximadamente, 250 crianças e adultos envolvidos em 84 jogos e brincadeiras diferentes.

A distribuição das personagens pela pintura faz-nos percorrer com o olhar toda a obra, sendo possível constatar que a prática dos jogos representados era comum a crianças e adultos, sendo que todos partilhavam aquele momento. Nela são visíveis brincadeiras e jogos com arcos, paus, saquinhos; jogos de pares com ou sem movimento; jogos de equilíbrio; jogos de luta, entre outros. Nos



Figura 1 - Pintura "Jogos infantis", do flamengo Pieter Bruegel (1525-1530), que representa 84 jogos

nossos dias, ainda são visíveis alguns dos jogos apresentados, ainda que com algumas

modificações, tais como, a cabra cega, o rei manda, entre outros. As brincadeiras e os jogos passam a ser considerados como uma forma de preservar a moralidade das crianças, consideradas até então, como “adultos em miniaturas”.

Porém, é no séc. XVIII que, de acordo com Kishimoto (1994), ocorre a diversificação dos jogos, proporcionando a “criação, a adaptação e a popularização dos jogos no ensino” (Alves, 2007, p. 18). Posto isto, Froebel (1782-1852) revigora os métodos lúdicos na educação, tornando o jogo como componente da educação de infância, caracterizado pelas ações de espontaneidade e liberdade.

Desde então, surgiram várias figuras ilustres que partilharam as suas opiniões relativamente ao jogo, como por exemplo, Rabelais (1494-1553), que defendia a ideia de que o ensino deveria passar pelo jogo nem que fosse através de um simples jogo de cartas, considerando que seria útil para o ensino da aritmética e geometria. Também Jean Jacques Rousseau (1712-1778) considerava que o ato de aprender deveria ser uma “conquista ativa”, em que a criança “aprende com prazer”. Também Pestalozzi (1746-1827) via a escola como uma “sociedade na qual, através do jogo, seriam trabalhados conceitos como a responsabilidade e normas de cooperação”. Froebel (1782-1852) escreveu que a criança deve ser vista como atividade criadora, e como tal, a melhor forma seria através do uso de jogos. Considerava, também, que um bom educador era aquele que fazia do jogo uma arte de ensinar.

O jogo [...] é a atividade mais pura e espiritual da criança, a representação auto-ativa do seu eu interior. Para Froebel, a atividade lúdica: dá alegria, liberdade, satisfação, repouso interno e externo, paz com o mundo. Uma criança que brinca integralmente, por determinação de sua própria atividade, perseverando até que a fadiga física a impeça. Será certamente um homem completo e determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do bem estar de si mesmo e dos outros [...] (Lima, 2008, p. 5).

Por sua vez, Dewey (1871-1932) afirmava que a aprendizagem da criança só era possível num ambiente natural e que é através dos jogos que as crianças são mais espontâneas. O mesmo autor defendia que a criança deveria aprender de acordo os seus interesses partindo do seu quotidiano, ou seja, “a educação deveria partir das necessidades e interesses das crianças em saber, explorar, observar, trabalhar, jogar, viver” (Sousa, 2015, p. 8). Nesta perspetiva, Maria Montessori (1870-1952) desenvolve uma investigação sobre a relação entre o jogo e o trabalho. A sua obra pedagógica insere-se no Movimento da Escola Ativa em que se atribui à criança um papel fundamentalmente participativo, recorrendo a vários materiais

cativantes que estimulem os “aspectos sensórios, motores, racionais e intelectuais do estudante, atendendo à especificidade de cada criança” (ibidem). Neste sentido, Maria Montessori escreveu que ‘a brincadeira é o trabalho da criança’ considerando que o trabalho da criança era o que havia de mais precioso no mundo. Considera-se que é a partir da época de Maria Montessori (1870-1952) e Décroly (1871-1932) que se observa uma crescente “valorização do uso dos jogos como recursos didáticos, sobretudo com a evolução dos estudos psicológicos e educacionais, bem como do desenvolvimento infantil” (Castro, *sd*).

Para além dos aqui citados, “foram vários os pedagogos que reconheceram as virtudes e renovaram o valor do jogo no desenvolvimento cognitivo e social do aluno, sobretudo nos primeiros estádios de desenvolvimento” (Costa, 2015, p. 7). Porém, consideramos que o jogo não se deve limitar à Educação Pré-Escolar nem ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que as características individuais que possui mostram que pode e deve estender-se ao longo da formação pessoal e social do ser humano.

Neste momento, impõe-se definir o conceito de jogo o que, na verdade, não é uma tarefa fácil. Ludwing Wittgenstein (1889-1951), primeiro filósofo académico a criar uma definição para jogos, considera que o jogo não pode ser associado a uma única definição, mas a um conjunto de definições que compartilham características entre si. Ainda neste sentido, Friedmann (2002) cit. por Moreira (2004), admite que o “jogo pode ser interpretado e analisado sobre diferentes perspectivas, consoante o objectivo do seu estudo, podendo ser antropológico, sociológico, psicológico, folclórico e/ou educacional” (p. 63). Sendo que o nosso objetivo de estudo é de índole educacional, procuraremos definir o conceito de jogo nesse sentido.

Recorrendo ao dicionário *Aurélio* (Ferreira, 1999), damos-nos conta de que o jogo é um vocábulo de origem latina que quer dizer “*ludus*” (“jogo”, “escola”) que, mais tarde, acabou por ser substituído por “*jocus*” (“simular”, “brincar”). De acordo com Lima (2008) o jogo é visto “como atividade física ou mental, organizada por um sistema de regras que definem perda ou ganho; brinquedo, passatempo, divertimento. Um conjunto de regras que devem ser observadas quando se joga” (p. 36). É de ressaltar que uma das características do jogo comum às várias definições é a existência de regras, uma vez que “as regras têm como finalidade organizar algo que, de outro modo, entregaria apenas ao acaso, constituiria o caos” (Barbeiro, 1998, p. 12). Neste sentido, Rixon (1981), cit. em Barbeiro (1998), também considera que “um jogo consiste em brincar segundo determinadas regras” (p. 12). Por sua vez, Brougère (1998) diz-nos que “jogo é o que o vocabulário científico denomina [de] *atividade lúdica*” (p. 14). Assim, encontramos Huizinga (2007) que procura entender o jogo numa dimensão histórica, promovendo o seu carácter lúdico.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (p. 33).

Ao considerarmos o jogo como uma atividade lúdica importa salientar que “quando é utilizado para realizar uma atividade escolar que tem como foco adquirir conhecimento e habilidades, [...] passando a ser um instrumento pedagógico” (Jesus, 2011, p. 22). Deste modo, este instrumento pedagógico, referido por Kishimoto, passa a apelidar-se de *Jogo Educativo*. Kishimoto menciona, ainda, que o jogo educativo ostenta duas funções: “a *lúdica*, que implica na escolha voluntária do jogo e a *educativa*, sendo que o jogo é colocado como algo que auxilia na aprendizagem e na compreensão do mundo” (ibidem). Atendendo a estes aspetos, compreendemos que o jogo educativo é utilizado como suporte para o trabalho pedagógico no desenvolvimento e construção do conhecimento da criança.

Assim, implica ressaltar que o jogo da criança difere do jogo do adulto, “pois não é uma simples recriação. Quando joga, o adulto [afasta-se] da realidade, enquanto a criança, ao brincar/jogar, avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca” (Teixeira, 2010, p. 57). Logo, “o jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança” (Dewey, cit. por Almeida, 2003, p. 24). Deste modo, podemos salientar que o jogo prepara a criança para a vida, tornando-a mais autónoma e criativa, capaz de fazer face às várias dificuldades que possam surgir.

Como vimos, são várias as visões acerca do conceito de jogo, porém, nenhuma, na nossa perspetiva, consegue definir com perfeição esta temática tão abrangente. Em contrapartida, tentam complementar-se. Sendo assim, depois da vasta pesquisa que nos permitiu conhecer a evolução histórica do jogo, concluímos que tal como as crianças que tiveram imagens diferentes ao longo dos séculos, também o jogo nem sempre teve a mesma relevância. Considera-se, portanto, que o jogo acompanhou o desenvolvimento do ser humano ao longo dos tempos.

1.2. Teorias sobre o jogo

Neste momento, o nosso principal objetivo é o de descrever a classificação dos jogos tendo em conta as teorias de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) mostrando a importância dos mesmos no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1.2.1. O Jogo na teoria de Piaget

Para Piaget (1978) “[...] a palavra jogo é [usada] para se referir a uma série de condutas que surgem no processo [de crescimento] da criança e atendem a diferentes necessidades das etapas do seu desenvolvimento” (cit. por Ribeiro, 2005, p. 36 *in* Machado, 2009, p. 1). De acordo com Piaget, a classificação dos jogos reparte-se em três classes que se relacionam com três fases do estágio de desenvolvimento cognitivo defendidos por ele, entre as quais, a fase sensório-motor (desde o nascimento até aos dois anos) em que “a criança brinca sozinha e não utiliza as regras porque não tem noção delas” (Baranita, 2012, p. 37); a fase pré-operatória (dos dois aos seis/sete anos) em que “a criança brinca e aos poucos o conceito de regra começa a aparecer nas suas brincadeiras” (idem, p. 38) e a fase das operações concretas (dos sete aos onze anos) em que “a criança [...] já é um ser social e quando joga em grupo a existência de regras é fundamental” (ibidem).

O mesmo teórico defende ainda que a “relação [do jogo] com o processo de adaptação [...] implica dois processos complementares: a assimilação e a acomodação” (Barbosa & Botelho, 2008). Neste sentido, a assimilação caracteriza-se “como o processo pelo qual a criança, quando se depara com determinados problemas do mundo externo, utiliza, para resolvê-los, estruturas mentais já existentes” (ibidem). Por sua vez, a acomodação refere-se ao “processo pelo qual a criança, quando se depara com o problema e não consegue resolver com as estruturas existentes, modifica-as” (ibidem). Este conceito piagetiano verifica-se nas atividades lúdicas infantis em que as crianças, ao jogarem, retêm novas informações e adaptam-nas às suas estruturas mentais.

Piaget abordou três tipologias de jogos, nomeadamente, de exercício, simbólicos e de regras. O jogo de exercício manifesta-se desde o nascimento até aos dois anos de idade, ou seja, no estágio sensório-motor do desenvolvimento cognitivo e pode prolongar-se até à idade adulta. Este tipo de jogo aparece “a partir do prazer que a criança tem em [realizar] a atividade em si” (Machado, 2009, p. 3) sendo que a sua principal característica “é a repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras [...]” (Pedagogia ao Pé da Letra, 2013). Por sua vez, o jogo simbólico surge quando a criança entra no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, isto é, a partir dos dois anos e prolonga-se até aos seis anos. Esta fase marca o início da função simbólica em que a criança começa a “estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa” (ibidem). Os jogos simbólicos assumem uma grande importância no desenvolvimento cognitivo da criança uma vez que “é a partir deles que ela constrói novos conceitos” (Machado, 2009, p. 4). Por fim, o jogo de regras manifesta-se por volta dos quatro anos quando “acontece um declínio nos jogos simbólicos e a criança começa a [interessar-se]

pelas regras. Desenvolvem-se por volta dos 7/11 anos, caracterizando o estágio operatório-concreto” (Pedagogia ao Pé da Letra, 2013).

De forma sucinta, conclui-se que, para Piaget, “o jogo representa uma extrema importância no processo do desenvolvimento social, moral, intelectual e cognitivo” (Baranita, 2012, p. 40) e que a cada estágio de desenvolvimento cognitivo está vinculada uma tipologia de jogo.

1.2.2. O Jogo na teoria de Vygotsky

Para além de Piaget, Vygotsky também realizou estudos sobre o papel do jogo no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o autor “ênfatiza a importância de se investigar as necessidades, motivações e tendências que as crianças manifestam e como se satisfazem nos jogos, a fim de compreendermos os avanços nos diferentes estágios do seu desenvolvimento” (Pedagogia ao Pé da Letra, 2013). Segundo este psicólogo, “o jogo só surge nas atividades infantis por volta dos 3 anos, pois antes desta idade a criança não consegue interiorizar símbolos para representar o real através do imaginário” (Baranita, 2012, p. 40).

Na teoria de Vygotsky, o brinquedo assume-se de extrema importância uma vez que “quando a criança brinca [...] busca agir de modo muito próximo daquele que ela observou [...] do contexto real” (Luiz *et al.*, 2014). Deste modo, podemos afirmar que para este teórico “o jogo aparece no mundo imaginário e contribui para o desenvolvimento do sujeito onde as interações sociais levam a uma aprendizagem” (Baranita, 2012, p. 40). Posto isto, Vygotsky apresenta três características sobre o jogo, nomeadamente, a imaginação, a imitação e as regras. Tal como observamos em contexto da prática pedagógica, as crianças desempenham papéis e comportamentos dos adultos nas brincadeiras livres, como por exemplo, na área da casa na Educação Pré-Escolar. Deste modo, a criança experimenta “valores, hábitos, atitudes e situações para as quais na vida real não está preparada, dando-lhes significados imaginários” (idem, p. 41). Neste sentido, podemos referir que a imaginação e a imitação complementam-se uma à outra, uma vez que, ao brincar/jogar, a criança usa a imaginação para criar a situação e imita aquilo que vê e vivencia. De acordo com este teórico, é a partir da ação da criança no ‘mundo imaginário’ que é criada a Zona de Desenvolvimento Proximal [ZDP], isto é, a “distância entre o desenvolvimento real e o potencial que está quase adquirido” (idem, p. 41). Podemos então concluir que quando a criança joga dá uso aos conhecimentos que já adquiriu e constrói novos conhecimentos.

Para as crianças da Educação Pré-Escolar a imaginação está explícita enquanto as regras estão implícitas. A partir dos 6/7 anos de idade, quando a criança entra para o 1.º Ciclo

do Ensino Básico [CEB] é que ocorre o contrário, ou seja, as regras passam a ser explícitas e a imaginação implícita. Assim, indo ao encontro das perspectivas sobre o jogo segundo o teórico, consideramos que este recurso facilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Este também permite “[...] ao professor não só avaliar o que a criança consegue fazer sozinha, mas também o que está a ser consolidado no momento com a ajuda de terceiros” (Baranita, 2012, p. 42).

Numa visão global sobre as teorias de Piaget e de Vygotsky sobre o jogo, é notório que ambos afirmam “que os jogos são atividades de extrema importância para o desenvolvimento infantil, seja social, moral e intelectual” (idem, p. 46) e contribuem “para o aparecimento da imaginação levando as crianças a imitar papéis, a interiorizar regras de condutas sociais explícitas nas brincadeiras e a socializar-se” (ibidem). Deste modo, apesar de apresentarem visões díspares acerca do jogo, acabam por entrar em consonância quanto à sua importância no processo de aprendizagem e nas relações que as crianças estabelecem entre si e com o adulto.

1.3. O Jogo como estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Visto que, a escola assume uma enorme responsabilidade na formação e desenvolvimento da criança, esta, teve que acompanhar a evolução dos meios tecnológicos (e outros) para promover estratégias capazes de motivar a atenção e interesse da criança pela aprendizagem. Neste sentido, Pato (1995) expressa que

[...] a sociedade [...] exige, cada vez mais, a capacidade de resposta a situações novas; o desenvolvimento do raciocínio, de competências de comunicação [...] e da capacidade de resolução de problemas são imperativos a que o ensino terá que se adaptar. [Portanto], há que ir abandonando metodologias predominantemente apoiadas no trabalho individual, [...] (p. 10)

Nesta linha de pensamento, somos defensores de que o ensino deve ser praticado de forma motivadora, despertando o interesse da criança, e cooperante onde as crianças se possam relacionar/aprender umas com as outras. Consideramos que o jogo, como atividade lúdica, pode ser uma excelente estratégia educativa capaz de motivar a criança pela aprendizagem ajudando-a a alcançar os objetivos traçados. Partilhamos as palavras de Pereira (2013) afirmando que “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)

Em contexto educativo, verificamos que na Educação Pré-Escolar é dada grande importância ao jogo. Visto que as crianças passam a maior parte do tempo na instituição, é-lhes possível jogar “em pares ou em grupo” partilhando, deste modo, “fantasias, experiências e aprendem a solucionar conflitos” (Serrão, 2009, p. 30). Como poderemos verificar na descrição do espaço da instituição, apresentada mais à frente, a sala de atividades tinha áreas de interesse onde eram explorados os jogos contribuindo para “a aquisição de valores morais, tais como, a cooperação, a partilha e o respeito pelo outro” (ibidem). No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, apesar de não haver momentos destinados ao jogo, a professora titular de turma procurava abordar os vários conteúdos através de materiais interativos e apelativos, como, fantoches e vídeos.

O jogo “é o caminho para as escolas conseguirem a integração dos alunos de forma criativa, produtiva e participativa” (Pereira, 2013, p. 23). É de salientar que, para além do jogo favorecer a aprendizagem da criança, também auxilia na interação e relação entre elas. Tal como defende Serrão (2009), os momentos de jogo podem criar um ambiente onde as crianças “aceitam as diferenças uns dos outros, respeitam as outras crianças e os seus espaços, se tornam mais solidárias, [...] possam aprender a trabalhar e a partilhar no grupo, adquirir e aprender os valores importantes para o seu crescimento como cidadãos” (p. 30). Daremos, de seguida, ênfase ao papel do educador e do professor enquanto mediadores no processo de ensino-aprendizagem através do jogo e o contributo do jogo no processo de desenvolvimento da criança.

1.3.1. O papel do Educador e do Professor enquanto mediadores

A mediação “é a atitude e o comportamento do docente que se coloca como um facilitador, estimulador ou motivador da aprendizagem” (Guimarães & Lopes, 2012, p. 51) para que o aprendiz consiga conquistar os objetivos propostos. Logo, enquanto mediadores, quer o educador quer o professor devem criar condições que facilitem, estimulem e motivem a aprendizagem das crianças. No entanto, visto que a Educação Pré-Escolar difere do 1.º Ciclo do Ensino Básico, importa que façamos uma breve descrição dos papéis de cada um nos contextos onde se inserem.

Partimos da Educação Pré-Escolar, em que se exige aos seus profissionais “a elaboração de um currículo ajustado às necessidades do meio e às orientações gerais definidas por Lei” (Serrão, 2009, p. 32). Neste sentido, aludindo ao *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto* “a orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância” (p. 1). Neste Decreto, no anexo n.º 1, ponto II, é-nos dito que “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” (*Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*, p. 3). Acresce referir que ao planear, o educador deve ter em conta os documentos oficiais e os interesses do grupo de crianças.

Assim, no âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância deve, entre outros, relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”, estimular “o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” e fomentar “nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender” (Idem, p. 4). Podemos salientar que o sucesso da prática pedagógica do educador depende de vários fatores, entre os quais o “conhecimento sobre o seu grupo de crianças, dos seus interesses, das suas necessidades e do seu nível de desenvolvimento” (Serrão, 2009, p. 33). Neste pressuposto, consideramos que cabe ao educador

[...] envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentidos dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador (Portugal, 2008 *cit. por* Serrão & Carvalho, *s/d*, p. 7).

Atendendo à importância do jogo e após uma leitura atenta do *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*, no anexo n.º 1 no ponto III, verificamos que no âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância deve “organizar 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 “organizar jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras” (pp. 5-6). Deste modo, podemos referir que o educador não deve explorar o jogo apenas nas áreas de actividades, mas usá-lo como recurso pedagógico para abordar os diferentes domínios.

O educador deve, ainda, assegurar a “supervisão pedagógica, o acompanhamento e a avaliação da execução das actividades, enquanto as crianças jogam” (Serrão, 2009, p. 34). Nesta perspetiva, Ferré Laevers sugere uma escala para avaliar o envolvimento da criança

nos momentos de brincadeira e jogo. Para este autor, o envolvimento é “concebido como uma qualidade da actividade humana” (Laevers, 1994a *cit. por* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 86) que assenta nos princípios que referiremos no segundo momento deste trabalho.

No que concerne ao 1.º CEB, “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (*Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*, p. 7). Neste sentido, de acordo com o anexo n.º 2, ponto II, o professor do 1.º CEB deve desenvolver, entre outras, “aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem”, utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar”, promover a “integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (*idem*, p. 7).

Pela dificuldade, acrescida, em manter as crianças atentas durante um longo período de tempo, é importante que se criem estratégias que sejam capazes de “despertar [na criança] o desejo em aprender [para que se sintam motivadas e realizadas]” (Guimarães & Lopes, 2012, p. 54) e, por isso, é fundamental “[...] a intervenção do professor, na busca e conquista do gosto das crianças em querer saber sempre mais” (*ibidem*) despertando o desejo de aprender nas crianças.

Para que o jogo ocorra em contexto de sala de aula, é necessário que o professor tenha consciência do valor e importância desta estratégia, o saiba usar e orientar. O professor deve explicitar de forma clara “o motivo da escolha e qual é o papel de cada aluno na utilização desta estratégia, levando a criança [a] compreender e internalizar a aprendizagem de maneira atraente” (Guimarães & Lopes, 2012, p. 55).

Consideramos que o professor também deve interagir com as crianças em momentos de jogo pois, deste modo “valoriza a atividade, estabelece vínculos e favorece uma maior ‘aproximação do aluno’ permitindo-lhe, sempre que necessário, intervir, esclarecer dúvidas, solicitar da criança respostas ou soluções [...] estimulando-a para pensamentos mais elaborados” (Juliani & Paini, 2008, p. 16). No entanto, este deve ter em consideração que a sua participação deve ser reduzida “para motivar a cooperação entre os alunos, permitindo que eles tomem decisões por si mesmos, desenvolvendo a sua autonomia intelectual e social” (Duarte, 2009, p. 27).

Partilhamos as palavras de Guimarães & Lopes (2012) quando referem que

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

Em suma, o professor, enquanto gestor do currículo, deve optar por jogos que sejam capazes de promover aprendizagens significativas, criando momentos para que seja possível jogar de uma maneira educativa, num espaço agradável e com acesso a instrumentos pedagógicos adequados que desencadeiem experiências enriquecedoras.

1.3.2. O Jogo no desenvolvimento da criança

Na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1990), a UNICEF refere que o desenvolvimento da criança deve ser holístico sendo que as atividades propostas pelo educador/professor devem contribuir para esse desenvolvimento. Os jogos fazem parte do cotidiano das crianças, quer na escola como em casa, sendo assim considerados essenciais para o desenvolvimento dos pensamentos e espírito críticos auxiliando-as, deste modo, a tornarem-se adultos autónomos, capazes de pensar por si mesmos. Neste sentido, verificamos que o jogo é fundamental na vida da criança, sendo reconhecido pelas Nações Unidas como um direito particular, como podemos verificar pelo Artigo 31 no Ponto 1 “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1990, p. 22).

Ao longo desta pesquisa, encontrámos vários autores que defendem que o jogo assume um papel relevante no processo de desenvolvimento da criança. Começamos por destacar Rubin, Fein & Vandenberg, citados por Duarte (2009), que afirmam que “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (p. 23). Tendo em conta esta afirmação, ao observarmos o comportamento da criança enquanto joga, percebe-se que esta desenvolve a capacidade verbal, de fazer perguntas, de resolver problemas, de se relacionar com os outros, de respeitar, entre outros. Assim, na infância “a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afectivas e intelectuais básicas, no processo de desenvolvimento infantil” (Duarte, 2009, p. 24).

Em momentos de brincadeira/jogo a criança desenvolve, também, a afetividade quer com as restantes crianças quer com os adultos. Deste modo, para além de estabelecer relações de amizade, também se sente mais à vontade para partilhar vários momentos da sua vida. Posto isto, defendemos que o jogo também desenvolve a cooperação entre as crianças, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1.º CEB. Neste sentido, a criança coloca a individualidade de lado e alia-se aos colegas para atingir os fins a que o jogo se destina, fazendo com que o sucesso de um seja também o sucesso de todos. Neste sentido, educa-se a criança para a cidadania, tendo em conta vários valores, como o respeito pelo outro, a compreensão e a cooperação.

Nesta linha de pensamento, Pedroso *et al.* (s/d) também defendem que “à medida que a criança interage com os objetos e com os outros, vai construindo relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive” (p. 8). Ainda sob a influência do mundo imaginário, cada criança poderá exercer um papel de acordo com aquilo que vivencia na realidade, partilhando através do jogo/brincadeira as regras, os valores e os costumes do mundo em que vive.

Assim, ao falarmos da cooperação deveremos falar sobre os jogos cooperativos, que de acordo com Barreto (2000), citado por Penas (2012),

[...] são dinâmicas de grupo que têm por objetivo, em primeiro lugar, despertar a consciência de cooperação, isto é, mostrar que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais; em segundo lugar, promover efetivamente a cooperação entre as pessoas, na exata medida em que os jogos são, eles próprios, experiências cooperativas (p. 13).

Este tipo de jogos têm como função unir as crianças envolvidas para “superar desafios, partilhar, despertar a coragem para assumir riscos, e gerar pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos, reforçando a confiança mútua e a autenticidade” (Penas, 2012, pp. 11-12). Em suma, o jogo favorece o desenvolvimento cognitivo da criança, em que podemos ressaltar aspetos como “a perceção, o raciocínio lógico, a memória e a linguagem” (Lima, 2014, p. 20); o desenvolvimento socio afetivo através das relações que a criança estabelece; o desenvolvimento de valores pessoais e sociais; o desenvolvimento intelectual; entre outros.

2. Caraterização dos contextos de intervenção pedagógica

Sabe-se que o processo formativo de educadores/professores, intitulado por Prática de Ensino Supervisionado (PES), desenvolve-se em contexto de trabalho, jardins-de-infância e/ou escolas de 1.º ciclo do Ensino Básico, de acordo com a opção de cada formando. Tendo como referência as palavras de Oliveira e Cunha (2006), “podemos conceituar Estágio Supervisionado [...] como qualquer atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para a sua absorção pelo mercado de trabalho” (p. 6). Como tal, no papel de mestrandos em EPE e 1.º CEB, torna-se imprescindível caraterizar os contextos onde realizamos a PES da qual resultou todo o desenvolvimento deste trabalho. Deste modo, primeiramente faremos a caraterização da Instituição da EPE, atendendo à sua organização do espaço e dos materiais pedagógicos, caraterização do grupo de crianças e organização da rotina diária. De seguida, caraterizaremos a Instituição onde desenvolvemos a prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, descrevendo a organização do espaço e dos materiais pedagógicos, o grupo de crianças e o tempo pedagógico. Este momento culmina com um quadro síntese de ambos os contextos.

2.1. Caraterização da instituição da Educação Pré-Escolar

No âmbito da EPE, a PES decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social [IPSS]. Esta localizava-se na cidade de Bragança, na União de Freguesias da Sé, Santa Maria e Meixedo, num local com pouca circulação automóvel e de fácil acesso.

No ano letivo de 2014/2015 [ano em que desenvolvemos a PES], a Instituição integrava as respostas sociais de Creche, Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Centro de Atividades de Tempos Livres [CATL]. Importa salientar que o contexto de Educação Pré-Escolar tinha como base o modelo curricular *High/Scope* (Hohmann & Weikart, 2007) e seguia as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] (Silva *et al.*, 1997). No modelo *High/Scope* a criança assume um papel ativo na sua aprendizagem, uma vez que constrói os seus próprios modelos da realidade e desenvolve experiências novas, sobre as quais reflete (Hohmann & Weikart, 2007). O adulto deve criar situações desafiadoras que encorajem a criança a “desenvolver a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança” (Sousa, 2015, p. 28). De acordo com Hohmann & Weikart (2007),

[...] a pedra angular da abordagem *High/Scope* para a Educação Pré-Escolar é a crença de que a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre

de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (p. 19).

O projeto curricular do Jardim-de-Infância intitulava-se “No Mundo dos Porquês”. A escolha surgiu pela grande capacidade que a criança tem em questionar o mundo à sua volta e da sua curiosidade em saber.

O estabelecimento tinha como principal missão, contribuir para uma educação cívica e um aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral, onde se coloca cada pessoa como protagonista do seu próprio crescimento/aprendizagem e mudança. Este assegurava ainda serviços pensados para o bem-estar pessoal, ético e social da criança tais como: alimentação adequada à idade; cuidados de higiene, saúde e segurança; atividades pedagógicas de acordo com as *Orientações Curriculares* e a metodologia de trabalho adotada na Instituição; atividades de animação e apoio à família; Expressão e Educação Musical; Expressão Psicomotora; área exterior para atividades ao ar livre com equipamentos adequados; visitas pedagógicas; promoção do desenvolvimento holístico associados à aprendizagem continuada; trabalho e desenvolvimento do processo da criança com base na colaboração estreita com a família. Neste sentido, a *Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE]* pressupõe o direito dos pais conhecerem e acompanharem o percurso escolar dos seus filhos. Salientamos, portanto, o estipulado na *Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro*, que refere que “cabe aos pais e encarregados de educação desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa” (p. 671).

No que diz respeito à organização do espaço, este estava pensado de modo a que as crianças pudessem ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exercessem o máximo controlo sobre o seu ambiente, por isso, este foi planeado de modo a promover a aprendizagem ativa da criança. A parte do edifício que se destinava à Educação Pré-Escolar estava dividida em três pisos. No piso superior funcionavam quase todos os serviços de apoio, entre os quais, a portaria, os vestiários das crianças, o espaço polivalente [ginásio], três salas de atividades [nomeadamente a sala dos 3, 4 e 5 anos de idade, sala dos 4 anos e a sala dos 5 anos], uma sala de reuniões, uma sala de vídeo, uma sala de espaço lúdico e uma zona sanitária. No piso inferior encontrava-se uma sala de atividades [sala das crianças de 3 anos de idade], uma sala de descanso, o refeitório com a respetiva copa, uma zona sanitária, uma cozinha e uma arrecadação. Por fim, no piso do rés-do-chão localizavam-se os cacifos das Educadoras e Auxiliares, duas arrecadações, uma zona sanitária e uma sala de refeições. O espaço exterior oferecia às crianças, para além de atividades livres, várias unidades e potencialidades para momentos educativos intencionais. Este espaço exterior era

constituído por um parque com piso adequado e diversos equipamentos lúdico-desportivos infantis, uma caixa de areia, um campo de jogos polidesportivo, um espaço de horticultura e um terreno relvado. O recinto estava delimitado por um gradeamento alto e um portão que dava acesso a veículos e peões, favorecendo a segurança das crianças. É de salientar que as crianças usufruíam dos vários equipamentos e espaços, sempre supervisionadas pelas Educadoras ou Ajudantes de Ação Educativa, promovendo o bem-estar e a segurança das mesmas.

Para além da organização do espaço capaz de fazer face às necessidades das crianças, a Instituição contava ainda com uma variedade de recursos didáticos, entre eles, material ilustrativo visual e audiovisual, material de Expressão Plástica, Musical e Dramática, material de pintura, material de recorte e colagem, material de carimbagem/estampagem, material de modelagem, material científico, material desportivo, material matemático.

A equipa pedagógica da Educação Pré-Escolar era constituída por uma coordenadora do setor Pré-Escolar, quatro Educadoras de Infância e quatro Ajudantes da Ação Educativa, para além dos professores responsáveis pelas atividades extracurriculares. Todos os adultos exerciam papéis fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

2.1.1. Organização do espaço e dos materiais pedagógicos da sala de atividades

Enquanto formandos, no processo de observação, deveremos ter em conta vários processos ligados ao ambiente de aprendizagem, entre eles, o contexto, a relação educador(a) ou professor(a)/crianças, disciplina e controlo. Seguindo a linha de pensamento de Sousa (2005), em educação, a observação “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p.109).

Neste momento, descreveremos a organização do espaço e dos materiais pedagógicos da sala de atividades. Conforme salienta Oliveira-Formosinho (2011) procura-se que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético e amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (p. 11). Para tal, e aquando o processo de observação, procuramos responder a variadas questões, entre as quais, como se encontra organizado o espaço, que interações se criam, se a sala é adequada ao número de crianças, o mobiliário da sala pode ser deslocado, entre outras. Uma vez que a sala de atividades é o espaço onde as crianças passam grande parte do seu dia, esta, encontrava-se organizada de forma adequada à faixa etária das mesmas de modo a proporcionar-lhes diversas experiências e vivências de repleto bem-estar. Logo, “os espaços

devem ser organizados de forma a desafiar a criança nos campos: cognitivo, social e motor” (Santos, 2012, p. 15).

O ambiente da sala era enriquecido pela cor das paredes e pelas quatro janelas, duas voltadas para o exterior e duas para o interior do edifício, gerando grande luminosidade natural. Nas paredes existiam zonas apropriadas para a exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças. De acordo com os autores das *Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil* (2013) “as paredes [revelam-nos] a concepção, a natureza e a dinâmica do trabalho feito com e pelas crianças” (p. 12). No sentido de compreender a organização do espaço, apresentamos a planta da sala de atividades, com as respetivas imagens das áreas de interesse que a compõe e a sua legenda.

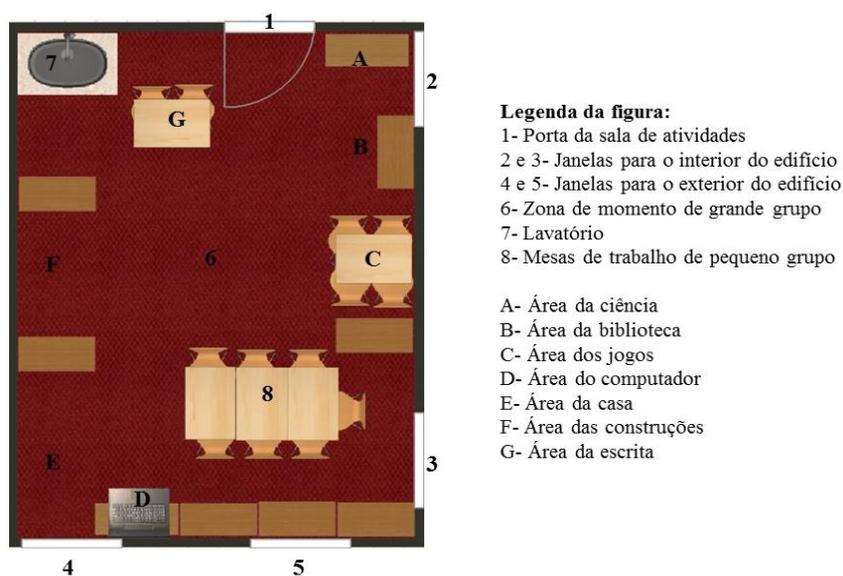


Figura 2- Planta da sala de atividades

Como se pode observar na figura 2, a sala de atividades tinha uma forma geométrica retangular (com a área de 50 m²) e permitia a observação das crianças de todos os pontos da sala. Estava equipada com aquecimento central, usufruía de muita luminosidade natural e encontrava-se dividida “em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que [tornavam] visíveis e acessíveis os diversos objectos e materiais” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 162). Neste sentido, de acordo com o Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto,

[...] na selecção do material deverão ser adoptados critérios que permitam que o mesmo seja: rico e variado; polivalente, servindo mais do que um objectivo; resistente; estimulante e agradável à vista e ao tacto; multigraduado, permitindo a utilização de vários níveis de dificuldade; acessível, tanto pela

forma como se arruma como pela forma como pode ser utilizado; manufacturado e/ou feito pelas crianças (p. 3).

A distribuição da sala organizada por zonas ou núcleos de interesse é muito sugestivo para as crianças porque permitem ações muito mais diferenciadas refletindo o modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança. Assim, a sala de atividades estava organizada de acordo com sete áreas de interesse, devidamente identificadas e expostas para que as crianças pudessem “observar os seus colegas em actividades noutras áreas” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 170).

Se observarmos atentamente a figura 2, esta mostra-nos que junto à porta de entrada localizava-se a área da ciência (A), seguindo-se da área da biblioteca (B), a área dos jogos (C), a área do computador (D), a área da casa (E), a área das construções (F) e a área da escrita (G). Importa salientar que a zona representada pelo número (6) correspondia ao espaço onde nos reuníamos com as crianças em grande grupo para a realização de atividades, jogos, canções, conversas, acolhimento, entre outros assuntos. Em cada área notava-se a existência de recipientes com um determinado número de pulseiras. O número de pulseiras correspondia ao número de crianças que poderiam usufruir da mesma área, em simultâneo. Esta estratégia era muito importante porque conseguia-se manter a ordem na sala de atividades e promovia-se nas crianças o respeito, os deveres e as relações. As crianças tinham a oportunidade de escolher a área e os materiais que queriam usar, porém, sabiam que deveriam dar oportunidade às restantes crianças para usufruírem dos mesmos espaços. Relativamente aos materiais que compunham as diferentes áreas, estes eram atrativos, diversificados e “essenciais para a aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 162).

Na sala de atividades existia ainda um lavatório com torneira onde as crianças poderiam beber água, lavar as mãos e cuidar da higiene oral; um armário onde estavam guardados os copos com os materiais de higiene oral, respetivamente identificados; um armário onde eram arrecadadas as capas com os trabalhos das crianças e outro com uma variedade de materiais organizados de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação, contato e uso diretos; um computador; um rádio; mesas de trabalho; entre outros. Havia muito espaço para as crianças brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras, assim como para poderem fazer explorações, criar e resolver problemas, espaço para guardarem coisas, exibirem as suas “invenções” e espaço para os adultos se juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses.

Verificamos que a organização da sala não era estanque, isto é, podia mudar-se de acordo com os interesses e o desenvolvimento das crianças. Inicialmente, a sala de atividades

tinha uma organização diferente da que retratamos aqui. Onde se localizavam, atualmente, a área da biblioteca e da ciência, anteriormente residia a área da casa. Porém, com as alterações efetuadas, a organização da sala passou a ser a aqui descrita.

Em suma, consideramos que a organização do espaço e dos materiais pedagógicos foram pensados tendo em conta o bem-estar das crianças. Para além de ser um lugar promotor de aprendizagens significativas, também era um “lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

2.1.2. Caracterização do grupo de crianças

Tal como é preconizado nas OCEPE, as características individuais das crianças, o maior ou menor número, o género e as diferentes idades, são fatores que influenciam o funcionamento do grupo, sendo importante o seu conhecimento (Silva *et al*, 1997).

O grupo de crianças da sala era constituído por vinte crianças, das quais seis eram do género masculino e catorze do género feminino. Tratava-se de um grupo vertical uma vez que as idades variavam entre os três, quatro e cinco anos. Uma criança tinha três anos, seis crianças tinham quatro anos e treze tinham cinco anos. Tendo em conta a idade das crianças pode entender-se, de acordo com a caracterização dos estádios de desenvolvimento apresentada por Piaget (1990), que se situavam no estádio Pré-operatório (2 aos 7 anos). Este é caracterizado pela fantasia, o que permite às crianças dar asas à sua imaginação e explorar o mundo envolvente.

No que se refere às relações criança-criança, na sua maioria, estas brincavam em grupo estabelecendo relações positivas, existindo, porém, algumas que, embora se relacionassem com os outros, preferiam brincadeiras mais individuais.

Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a maioria das crianças da EPE tinha capacidade para compreender e produzir a oralidade autonomamente. Através das interações criança-criança e criança-adulto era criado um clima de comunicação que permitia que o interesse em comunicar fosse aumentando progressivamente. Conseguimos observar que havia crianças mais comunicativas do que outras, o que não significava que não tivessem competências linguísticas mas sim devido à sua personalidade. A comunicação assume um papel muito importante, razão pela qual foi muito trabalhada com o grupo. Os momentos de acolhimento e reflexão permitiram promover esta prática apresentando-se como uma forma das crianças expressarem os seus sentimentos, organizarem pensamentos e desenvolverem capacidades sociais, aprendendo a conviver e a trabalhar em grupo. No que diz respeito à abordagem à escrita, as crianças conseguiam escrever o próprio nome, com ou sem a ajuda dos cartões identificados com as fotografias das crianças que

elaboramos. Observamos que as crianças já reconheciam algumas letras dos seus nomes. Apesar de verificarmos que a maior parte das crianças optava pelas áreas da casa e das construções, não podemos deixar de referir que muitas delas mostravam interesse por jogos, quer jogos disponibilizados na sala de atividades ou jogos que levavam de casa para a Instituição. Porém, averiguamos que mostravam maior interesse por novos jogos que eram levados para a sala de atividades. Posto isto, concluímos que as crianças gostavam de explorar, descobrir e experimentar coisas novas.

Através das nossas observações e contacto com o grupo, consideramos que este era bastante autónomo, sendo capaz de fazer face a situações que ocorressem durante o dia, como por exemplo, apertar os cordões das sapatilhas, responsabilizarem-se por ir buscar as colheres para o lanche da manhã, lavar as colheres do pequeno lanche da manhã, colocar o caixote no centro da sala para colocarem o lixo enquanto lanchavam, escovar os dentes, colocar protetor solar, entre outras tarefas.

2.1.3. Organização do tempo – a rotina diária

A rotina diária é importante uma vez que permite que a criança adquira desde cedo responsabilidades, sentido de organização e gestão do seu tempo. Como se expressa nas OCEPE, “o tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança” (Silva *et al*, 1997, p. 40).

O horário de funcionamento da Educação Pré-Escolar foi organizado em torno de uma rotina diária constante, estável e previsível para a criança. Deste modo, a Instituição possuía um horário que contemplava duas componentes: componente letiva, que decorria das nove horas às doze horas e das catorze horas às dezasseis horas e a componente não-letiva que decorria das oito horas às nove horas, das doze horas às catorze horas e das dezasseis horas às dezanove horas. Para melhor compreender os diferentes momentos que compunham a rotina diária na Educação Pré-Escolar, apresentamos o seguinte quadro:

Horas	Momentos da Rotina	Descrição
09:00h	Tempo de acolhimento/ brincadeira	Momento em que as crianças brincavam livremente na sala de atividades enquanto aguardavam pela chegada dos colegas.
09:30h	Tempo de grande grupo	Momento em que as crianças partilhavam momentos com a educadora e os colegas, realizavam jogos, cantavam, ouviam histórias, entre outros assuntos.
10:00h	Tempo de lanchar	As crianças dirigiam-se aos vestiários individuais para irem buscar o pequeno lanche da manhã e comiam na sala de atividades.
10:15h	Tempo de pequeno grupo	Momento em que um grupo com número limitado de crianças se sentava, explorava e experimentava os materiais dispostos numa mesa de trabalho, com o auxílio da educadora. Neste momento as atividades propostas tinham uma intencionalidade específica. As restantes crianças iam para as áreas.

11:15h	Tempo de arrumar e rever	Momento em que as crianças arrumam os materiais e brinquedos que haviam utilizado. Posteriormente, reuniam-se novamente no centro da sala, em grande grupo, onde partilhavam as experiências vividas no tempo de pequeno grupo.
11:40h	Tempo de higiene/ almoço/higiene	As crianças cuidavam da higiene, dispunham-se em comboio e dirigiam-se ao refeitório para almoçarem. No final, voltavam à sala para lavar os dentes e colocar o protetor solar (em caso de saída para o exterior).
12:30h	Recreio	Neste período, as crianças dirigiam-se para o ginásio, sala de vídeo ou para o exterior com a supervisão das auxiliares de ação educativa.
14:00h	Tempo de grande grupo	As crianças reuniam-se no centro da sala com a educadora, para realizarem algumas atividades lúdicas como: cantar, jogar, entre outros. De seguida, decidiam a área onde queriam brincar e com quem queria partilhar o espaço.
14:30h	Tempo de planejar	As crianças planeavam com a educadora o que queriam fazer nas áreas.
14:40h	Tempo de fazer	As crianças colocavam em prática o que haviam planeado.
15:15h	Tempo de arrumar e rever	As crianças arrumavam os materiais e brinquedos utilizados e partilhavam com a educadora o que desenvolveram durante o momento de “fazer”.
15:45h	Tempo de higiene/ lanche/ higiene	As crianças cuidavam da higiene e dirigiam-se ao vestíário para pegarem nas lancheiras. Normalmente, as crianças dirigiam-se para o refeitório do último piso para lancharem.
16:00h	Recreio	As crianças dirigiam-se para a sala de vídeo, ginásio ou parque enquanto aguardavam a chegada dos pais.

Quadro 1 - Rotina diária da Educação Pré-Escolar

Como podemos observar no quadro aqui expresso, a rotina diária encontrava-se repartida em três momentos distintos, entre os quais, tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo e tempo de planejar/fazer/rever. De acordo com o Projeto Curricular de Instituição (2011), compreendemos que o tempo de grande grupo “constrói nas crianças um sentido de comunidade. [...] dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntos, gostarem de estar em conjunto e construírem um reportório de experiências comuns” (p. 22). Por sua vez, o mesmo documento, refere que o tempo de pequeno grupo “[...] é destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade que os adultos escolheram com um objetivo particular” (p. 23).

A Instituição organizava a rotina diária de acordo com o modelo curricular *High/Scope* que incluía o processo de planejar-fazer-rever permitindo que as crianças expressassem as suas intenções, as colocassem em prática e refletissem sobre aquilo que fizeram. Tal como referem Hohmann e Weikart (2007) a “sequência planejar-trabalhar-recordar constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas” (p. 228). Importa ainda referir que apesar da rotina ser composta pelos momentos que apresentamos, esta era flexível incluindo outras atividades educativas

desenvolvidas com outros professores, tais como as aulas de inglês e expressão musical que ocorriam dentro da componente não letiva.

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

A Instituição onde tivemos a oportunidade de desenvolver a PES em contexto do 1.º CEB, no ano letivo de 2015/2016, pertencia à rede de ensino público e integrava-se num Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança. O edifício tinha vinte salas para ministrar a componente letiva, das quais, dez eram utilizadas pelo 1.º CEB, quatro pela EPE, duas para a Componente de Apoio à Família [CAF], quatro para a expressão plástica (uma delas destinada às atividades da Educação Pré-Escolar e as restantes ao 1.º CEB) e ainda um salão polivalente que era utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação de Apoio à Família [AAAF] da Educação Pré-Escolar. Uma vez que a Instituição era frequentada por crianças de todos os estratos sociais da cidade de Bragança e aldeias limítrofes, esta, encontrava-se aberta num horário alargado segundo a rotina descrita no seguinte quadro:

<i>Horas</i>	<i>Atividade</i>
08:00h – 09:00h	Acolhimento das crianças no centro
09:00h – 12:00h	Componente letiva
12:00h – 12:30h	Almoço no refeitório
12:30h – 14:00h	Acolhimento/Entretenimento das crianças no centro
14:00h – 16:00h	Componente letiva
16:00h – 16:30h	Lanche no refeitório
16:30h – 19:00h	Componente não-letiva

Quadro 2 - Rotina da instituição do 1.º CEB

Como podemos observar no quadro, a Instituição incluía a componente letiva [cinco horas] e a componente não-letiva sendo que esta última destinava-se ao apoio às famílias e a atividades extracurriculares. Assim, respeitava o estabelecido pelo *Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho* que menciona que “a escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover” (p. 4013). A parte que integrava o 1.º CEB tinha espaços adequados ao seu bom funcionamento e era acolhedora para as crianças que a frequentavam. O espaço foi pensado de modo a proporcionar um ambiente acolhedor e promotor de aprendizagens significativas.

No que concerne ao espaço exterior, este era constituído por um recinto amplo com árvores e plantas ornamentais, parques lúdicos com equipamentos que permitiam atividades consentâneas com a faixa etária das crianças da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB e espaços

destinados à prática desportiva, nomeadamente, um polidesportivo (recinto desportivo que dispõe de estruturas para receber diversos desportos). Todo este espaço destinado à prática desportiva estava protegido por um gradeamento e portão que só era aberto pelos assistentes operacionais no recreio da hora de almoço. Nas horas de recreio, as crianças usufruíam do espaço exterior sob o olhar atento dos assistentes operacionais e professores (estes tinham um mapa afixado na sala de professores com a atribuição dos dias por semana). É de salientar que em dias chuvosos as crianças permaneciam no interior da instituição, nas salas de CAF, a fazer diversas atividades sob a supervisão dos auxiliares. A escola possuía quatro portões, no entanto, apenas um se encontrava permanentemente aberto e com vigilância ao público. No espaço exterior ainda era possível observar um parque de estacionamento com 32 lugares destinados, exclusivamente, aos professores, funcionários e demais recursos humanos afetos à escola.

A tipologia da escola era formada por blocos retangulares, com corredores centrais. Assim, o espaço interior encontrava-se dividido em dois pisos. O piso superior assegurava vários serviços, tais como, a portaria, a sala de reuniões, a sala da diretora, a sala dos professores, as casas de banho dos professores, as salas de Educação Pré-Escolar no bloco da direita e as salas de 1.º CEB no bloco da esquerda. Na parte do edifício que abrangia o 1.º CEB encontrava-se a biblioteca/Centro de Recursos Educativos, as salas do 1.º CEB, duas zonas sanitárias e a sala das expressões. No piso inferior, com possibilidade de vários acessos (era possível aceder ao piso inferior através de um elevador ou escadas situadas junto às casas de banho dos professores, e escadas no bloco do 1.º Ciclo e/ou no bloco da Educação Pré-Escolar) encontravam-se as salas de CAF e outras salas de aula do 1.º CEB, o refeitório (utilizado por toda a comunidade escolar), cozinha, zonas sanitárias, salas de arrumos, arrecadação, entre outras. Todas as salas de aula e atividades estavam equipadas com sistema informático com computador ligado à internet, quadro interativo e *Data Show*. Eram espaçosas, equipadas com aquecimento central e com várias janelas o que permitia a entrada da luz natural fundamental para a aprendizagem das crianças.

2.2.1. Organização do espaço e dos materiais pedagógicos da sala de aula

A sala de aula onde decorreu a prática educativa no contexto de 1.º CEB era bastante espaçosa, com boa iluminação devido às grandes janelas que ocupavam quase todo o espaço de uma das paredes e era adequada ao número de crianças que nela trabalhava. Acresce referir que a sala de aula apresenta-se como um local privilegiado para as atividades da turma. Tal como em contexto de Educação Pré-Escolar, as crianças de 1.º Ciclo passam grande parte do seu dia na mesma sala de aula, por isso, é importante que o espaço seja acolhedor,

interessante, diversificado e apelativo para que as crianças se sintam bem e possam construir aprendizagens mais significativas. Para melhor compreender o espaço onde desenvolvemos a PES apresentamos a organização espacial da mesma.



Figura 3 - Planta da sala de aula do 1.º CEB

Como se pode verificar através da imagem, as mesas da sala de aula encontravam-se dispostas em três filas, viradas para o quadro, em que a maioria das crianças partilhavam mesa. Compartilhamos a opinião de Mesquita (2011) quando refere que “[...] as mesas ordeiramente colocadas em filas verticais e cujos lugares são previamente pensados mediante o tipo de aluno, constitui-se na disposição física que melhor se enquadra na pedagogia transmissiva” (p. 85). No entanto, proporcionávamos momentos de atividades em grupo, dinâmicos e apelativos com as crianças.

A sala, estava equipada com dois armários de arrumação nos quais estavam os *dossiers* das crianças bem como diversos materiais, como por exemplo, tesouras, cola, folhas e materiais educativos. Existiam dois caixotes do lixo, um no fundo da sala e outro encostado à parede dos quadros. A secretária da professora titular de turma estava equipada com duas gavetas onde guardava alguns materiais e tinha um computador embutido no tampão da mesa. A parede da frente da sala tinha dois quadros, um branco de marcador com íman e outro interativo com *Data Show*. Os manuais escolares, cadernos de fichas e cadernos diários das crianças encontravam-se no parapeito das janelas, agrupados pelas diferentes áreas do saber. No fundo da sala havia um cabide para as crianças pendurarem os seus casacos e um placar que ocupava grande parte do espaço da mesma, para afixar trabalhos desenvolvidos pelas crianças, quer na sala de aula quer em casa. Para Horn (2004), “o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro, e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas” (p. 37).

Tendo em conta outros documentos oficiais como os programas e o currículo, procuramos desenvolver dinâmicas diferentes na sala de aula. Para que fossem criadas condições mínimas que possibilitassem a interação e interajuda entre as crianças decidimos dispor as mesas em forma de “U”. Porém, as crianças mostraram-se muito agitadas e pouco atentas ao desenrolar das atividades, por isso, e após uma reflexão com a professora titular, optámos por manter a organização inicial.

Em cima dos quadros, branco e interativo, criamos uma a “lagartixa do abecedário”. A lagartixa era composta por pratos de plástico e cartolina preta. Em cada prato estava representada uma letra nas formas maiúscula, minúscula, impressa e manuscrita. Aquando a descoberta e aprendizagem de uma vogal ou consoante, ia-se completando a lagartixa com o respetivo prato. De forma a tornar o espaço atrativo e acolhedor para as crianças, optámos por trabalhar na decoração da sala de diversas formas. Primeiramente, decorámos a porta da sala respeitando as épocas festivas e tendo em conta os interesses das crianças. Decoramos as janelas da sala a partir de uma história e preenchemos as paredes com alguns trabalhos realizados em parceria com as crianças. Para Zabalza (2007),

[...] a forma como organizamos e estruturamos o espaço físico da nossa sala de aula constitui em si só uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo e reflete direta e indiretamente o nosso estilo de trabalho, isto é, a forma como entendemos qual deve ser o papel educativo do professor e o que esperamos das crianças com as quais trabalhamos (p. 11).

Para uma melhor gestão e funcionamento da turma, decidimos criar um semáforo do comportamento. Este era constituído por três círculos distintos e de acordo com as cores dos semáforos de trânsito: um era verde e com um rosto alegre, um amarelo com um rosto apreensivo e um vermelho com um rosto triste. Para além dos círculos, colocaram-se molas de madeira, identificadas com o nome de cada criança para que pudessem ser movidas de acordo com o seu comportamento.

Consideramos pertinente referir que produzimos um blogue, intitulado *Aprender é divertido*, onde descrevíamos as atividades e momentos vividos com a turma, para que tanto as crianças como os pais, encarregados de educação e restantes professores, pudessem acompanhar os trabalhos realizados e, casualmente, dar sugestões. “A exposição mediática possibilita [...] que os pais acompanhem o processo de ensino/aprendizagem, bem como trocar experiências com outros professores de qualquer parte do mundo” (Clothier, 2005 cit. Carvalho *et al*, 2006, p. 637). Neste, eram visíveis separadores onde partilhávamos as

histórias lidas, os jogos realizados com as crianças, desafios, troféus, as ementas da semana no refeitório da instituição e comunicados aos pais.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças

No ano letivo 2015/2016, o grupo de crianças com quem tivemos a oportunidade de realizar a ação pedagógica em contexto de 1.º CEB era do 1.º ano de escolaridade, constituído por vinte e cinco crianças, sendo que treze eram do género feminino e doze do género masculino.

Tratava-se de um grupo constituído por crianças de seis e sete anos de idade. Porém, era uma turma heterogénea no que concerne às características que apresentava. De acordo com o que conhecemos e compreendemos através da observação e interação com as crianças e a professora titular de turma, constatamos que o grupo não era homogéneo relativamente ao desenvolvimento da sua aprendizagem. Neste sentido, verificou-se que algumas crianças demonstravam dificuldades no que respeita à aquisição de conhecimentos nas diferentes áreas do saber, nomeadamente, compreensão e leitura de algumas letras em conjunto com outras, representação numérica de alguns algarismos, confundindo-os com outros. Relativamente à motricidade fina, concluiu-se que em alguns casos estava pouco desenvolvida o que dificultava a realização de algumas atividades no âmbito da expressão plástica, nomeadamente em conteúdos como o recorte e colagem. Para fazer face a esta problemática, promovemos algumas atividades de expressão plástica para que as crianças trabalhassem e melhorassem a sua motricidade fina.

Através de alguns diálogos com a professora titular, identificaram-se dois grupos distintos – as crianças que participavam regularmente e as que participavam quando interpeladas. O primeiro grupo diz respeito às crianças que participavam espontaneamente na aula. Este fator torna-se benéfico no sentido que incita nos colegas a vontade de interagir com eles, porém, também se revelava negativo porque a sua participação tornava-se excessiva não havendo espaço para a intervenção dos colegas.

Relativamente ao segundo grupo, apesar de ser um número muito pouco significativo de crianças, verificou-se que estas participavam corretamente quando solicitadas e outras mesmo solicitadas raramente respondiam de forma correta. Neste processo, a aprendizagem através do jogo foi muito positiva porque conseguimos que, nessas situações, as crianças mais inibidas se libertassem e participassem nas atividades. Os momentos de jogo também permitiram a interação entre as crianças criando-se, deste modo, um ambiente onde trabalharam em conjunto.

De um modo geral, considerou-se que a turma era alegre, ativa e participativa, interessada em descobrir coisas novas, porém, revelava uma capacidade de concentração mediana e um comportamento nem sempre favorável. Neste sentido, tornou-se necessário introduzir uma estratégia para controlo do grupo – o semáforo do comportamento, anteriormente mencionado. O facto de atravessarem um período de transição também foi um fator propulsor para as considerações mencionadas, pois, o 1.º CEB enquadra um conjunto de regras que devem ser adotadas por cada criança e nem sempre foi fácil. Além disso, importa referir que as crianças tinham ritmos de trabalho diferentes, sendo que, umas eram mais empenhadas (um grupo de catorze crianças) e resolviam com mais facilidade e rapidez as atividades propostas, outras eram mais lentas e demonstravam-se mais distraídas, com mais dificuldades e pouco interesse na resolução das atividades (um grupo de onze crianças). Para a primeira situação evidenciada, era necessário levar um trabalho extra para que essas crianças não comesçassem a destabilizar o grupo, por outro lado, com as crianças com maior dificuldade e desinteresse, era necessária a persistência e ajuda das professoras.

Para além de tudo o que já foi mencionado aqui, importa ainda referir as relações de amizade que se sobressaíam nas brincadeiras e interações quer dentro como fora da sala de aula. Também tivemos a oportunidade de observar a interação entre pais e filhos, onde concluímos que eram bastante preocupados e presentes na vida escolar dos seus filhos, sendo que aceitaram participar em algumas atividades propostas por nós, nomeadamente, num teatro de fantoches e na leitura de uma história.

2.2.3. Organização do tempo pedagógico

No 1.º CEB a gestão do tempo encontrava-se organizada por um horário letivo, em que as diferentes áreas do saber tinham determinado número de horas semanais. Como refere Arends (2008), a gestão do tempo “é uma tarefa difícil e complexa para professores” (p. 124), no entanto, os professores devem adequar as atividades de acordo com os interesses da criança de forma a proporcionar experiências ricas e interações positivas. Para melhor explicar como era gerida a rotina no 1.º CEB, apresentamos o seguinte quadro com as várias áreas do currículo.

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00h – 9:30h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:30h – 10:00h					
10:00h – 10:30h					
10:30h – 11:00h	TE – V. Intervalo				
11:00h – 11:30h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:30h – 12:00h					

12:00h – 12:30h			Cidadania (OC)		
12:30h – 13:00h	Almoço				
13:00h – 13:30h					
13:30h – 14:00h					
14:00h – 14:30h	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Matemática
14:30h – 15:00h				Expressões	Expressões
15:00h – 15:30h	Expressões	Expressões	Matemática	AEE	
15:30h – 16:00h					
16:00h – 16:30h				TE – V. Int.	
16:30h – 17:00h	Plástica	At. Física	Inglês	TE Música	At. Física
17:00h – 17:15h					
17:15h – 17:30h					Moral e Rel.

Quadro 3 - Horário letivo do grupo de crianças do 1.º CEB

De acordo com o quadro aqui apresentado, podemos observar que a componente letiva iniciava-se às nove horas, e no período compreendido entre as dez e meia e as onze horas existia o intervalo da manhã para que as crianças pudessem lanchar e conviver com outras crianças do 1.º CEB e restantes membros da comunidade escolar. Seguia-se mais uma hora e meia de componente letiva até à hora de almoço que ocorria ao meio dia e meio. No período da tarde, a componente letiva iniciava-se às catorze horas até às dezasseis horas. Das dezasseis horas até às dezasseis e meia as crianças podiam usufruir do intervalo para lanchar e conviver com as restantes crianças da Instituição.

O plano de estudos do grupo de crianças incorporava várias áreas do currículo, tal como podemos observar no quadro atrás, porém, devido à nossa carga horária que admitia cinco horas diárias para três dias da semana, neste caso, segundas, terças e quartas-feiras, trabalhamos apenas quatro dessas áreas, sendo elas, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas (Expressão e Educação Plástica) e Físico-Motoras.

Apesar do horário escolar estar estruturado deste modo, a professora titular de turma apoiava a flexibilidade do mesmo, por isso, podemos afirmar que este não limitou a nossa prática pedagógica pelo que a ordem estabelecida das áreas curriculares podia ser alterada de forma a proporcionar às crianças atividades integradoras com conteúdos articulados. Tal como refere Arends (2008), “o tempo não é uma coisa a ultrapassar, é um recurso valioso que deve ser usado com o máximo de vantagens” (p. 90). No decorrer do processo da prática pedagógica pretendeu-se uma gestão do tempo organizada, capaz de criar momentos de atividades diversificadas, sendo estas individuais ou em grupos, proporcionando às crianças diferentes períodos de interação.

De forma a sintetizar as principais ideias implícitas ao longo deste momento do trabalho, apresentamos o seguinte quadro:

Síntese dos contextos de intervenção		
Enquadramento	1. ^a Fase de estágio (2014/2015)	2. ^a Fase de estágio (2015/2016)
Semestre	2. ^o Semestre	1. ^o Semestre
Contexto	Educação Pré-Escolar	1. ^o Ciclo do Ensino Básico – 1. ^o ano
Escola	Instituição A	Instituição B
O que integrava?	Respostas sociais de creche, EPE, 1. ^o CEB, CATL	EPE, 1. ^o CEB, CAF
Educadora/Professora	Educadora de Infância Cooperante [EIC]	Professora Cooperante [PC]
Horas diárias de estágio	5 h	5 h
Dias por semana	3 dias por semana – segundas, terças e quartas-feiras	3 dias por semana – segundas, terças e quartas-feiras
Meses	março, abril e maio	novembro, dezembro, janeiro e fevereiro
Crianças	Género Feminino	14
	Género Masculino	6
	Total	20
		13
		12
		25

Quadro 4 - Síntese dos contextos de intervenção

Observando atentamente a tabela apercebemo-nos esta investigação deve ser encarada como um estudo multicontexto uma vez que ocorreu em dois contextos diferentes promovendo resultados diversificados.

3. Percurso metodológico: contextualização e opções

Nesta fase apresenta-se o percurso metodológico que seguimos ao longo da PES desenvolvida nos contextos de EPE e 1.º CEB. Definimos o tema, a questão problema e os objetivos específicos que orientaram a investigação. Apresentamos as opções metodológicas do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizamos para enriquecer o nosso trabalho de investigação-ação. Revelamos a escolha dos participantes que contribuíram para a sua realização. E, por fim, procederemos à identificação dos instrumentos utilizados para a análise de dados.

3.1. Fundamentação da escolha do Tema, Questão-Problema e Objetivos do Estudo.

Inicialmente encontramos vários temas atrativos que poderiam servir de fio condutor ao nosso percurso investigativo. No entanto, ao entrarmos em contato direto com a prática educativa, foram várias as nossas preocupações que nos levaram a pensar como é que a nossa presença nos contextos poderia auxiliar as crianças no seu processo de aprendizagem. Por isso, foram várias as questões que se levantaram, como: de que forma podemos abordar determinados conteúdos para que as crianças aprendam? De que forma poderemos manter as crianças motivadas enquanto são trabalhados novos conceitos? Quais serão as estratégias mais adequadas no processo de ensino-aprendizagem de acordo com os interesses das crianças?

No contexto de Educação Pré-Escolar, fomos nos apercebendo que era através da brincadeira que as crianças se relacionavam umas com as outras e construíam aprendizagens mais significativas, portanto, o lúdico estava sempre presente. Como referem Corrêa e Bento (*sd*), citando Maluf (2003), “o brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo” (p. 9). Deste modo, concordamos que o nosso tema deveria ir ao encontro das nossas observações e preocupações relativamente às crianças. Daí surgiu *A aprendizagem através do jogo: a importância de jogar juntos* como tema do nosso trabalho, porque consideramos que tal como na Educação Pré-Escolar, as aprendizagens das crianças do 1.º CEB podem ser mais significativas se utilizarmos o jogo como estratégia pedagógica. Portanto, consideramos que é preciso dinamizar as atividades lúdicas na escola, apoiar e jogar com a criança, envolvendo-se no mundo imaginário.

Atendendo a estas ideias, e de acordo com os autores já citados sobre a importância do jogo na aprendizagem das crianças, surgiu a necessidade de estruturar uma investigação que

nos ajudasse a compreender alguns pontos de interrogação sobre o tema. Assim, a questão-problema que norteou o nosso trabalho foi: *Quais as implicações dos jogos no processo de ensino-aprendizagem e nas relações das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

De forma sintética, definimos os seguintes objetivos de estudo: i) verificar se os educadores e professores promovem, e como, o jogo na sala de atividades e de aula; ii) conhecer as opiniões da educadora e da professora cooperantes sobre o jogo, enquanto estratégia, no processo de ensino-aprendizagem; iii) avaliar o envolvimento das crianças em momentos de jogo, iv) averiguar as relações que as crianças estabelecem entre si em momentos de jogo e v) apurar se as crianças constroem aprendizagens através do uso de jogos. Definido e estruturado o tema, a questão-problema e os objetivos do nosso estudo consideramos que seria pertinente compreender quais seriam as opções metodológicas a utilizar, mais adequadas.

3.2. Opções metodológicas do estudo

No decorrer da ação pedagógica, a investigação assumiu-se como “uma atitude e uma prática de permanente procura [...] da realidade” e como “um processo de construção do conhecimento” (Morais, *s/d*, p. 2).

Uma vez que esta investigação se sustentou na nossa prática, como demonstramos atrás, podemos assumir que se tratou de uma investigação na “qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293) “com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata” (Cohen & Manion cit. por Bell, 2004, p.20). Por sua vez, Carr e Kemmis (1986), cit. por Ribeiro (2003), afirmam que a investigação-ação é uma “estratégia promotora de auto-reflexão, desenvolvida pelos participantes em situações educacionais, com vista a melhorar *a racionalidade e justiça (a) das suas práticas sociais e educacionais, (b) da sua compreensão sobre essas mesmas práticas e (c) das condições em que estas práticas se realizam*” (p. 530).

Consideramos que a abordagem qualitativa adequava-se mais ao estudo visto que o investigador deve desenvolver “empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e [fazer alguns] esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287). Em 1994, Bogdan & Biklen definiram algumas características onde referem que nesta metodologia “a fonte direta de dados é o ambiente natural [e, portanto] é descritiva” pois “os dados são recolhidos em forma de palavras e não de números” (pp. 47-48). Importa acrescentar que outro aspeto que nos indica que se trata de uma metodologia qualitativa são os instrumentos de recolha de dados, isto porque “o processo é constantemente

controlado passo a passo [...], durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas, ...)” (Cohen & Manion cit. por Bell, 2004, p. 21). Nas palavras de Bogdan & Biklen (1994) os dados da investigação qualitativa “incluem [...] entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p. 48). Assim, importa conhecer as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo desta investigação.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste momento, torna-se imprescindível conhecer as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizamos nesta investigação. Bisquerra (1989) cit. por Sousa (2005) diz-nos que as técnicas de recolha de dados “são os meios técnicos que se utilizam para registar as observações” (p. 181). Deste modo, “os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, [e] situá-lo progressivamente numa perspectiva de evolução” (Postic, 1979, p. 19), porém, num trabalho investigativo, “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” (Ponte, 2002, p. 15).

Inicialmente, a recolha de dados passou pela observação participante, notas de campo, o registo de grelhas de implicação e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010) e o registo de grelhas de envolvimento em momentos de jogo. Por fim, realizamos uma entrevista à Educadora e à Professora Cooperantes para conhecermos as suas apreciações relativamente aos jogos como recurso de aprendizagem, se os utilizavam e como. Apresentamos de seguida as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

3.3.1. Observação participante e naturalista

Podemos afirmar que no decorrer de todo o processo da PES, a observação foi a técnica que exerceu um papel mais relevante porque nos permitiu “tomar conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87). Segundo Serafini e Pacheco (1990), citados por Flores & Pacheco (1999), a observação apresenta-se como uma estratégia na formação de professores que assenta em três pressupostos “1-aprender a observar para aprender a ensinar, 2-aprender a observar para aprender a ser professor reflexivo e 3-aprender a observar para poder investigar” (pp. 156-157). Porém, para que a observação seja praticada com sucesso é necessário ter em conta três questões *Observar o quê? Em quê? Como?* (Quivy & Campenhoudt, 2005). Partindo destes pressupostos, acresce referir que a nossa observação foi contínua passando por dois momentos distintos: a observação inicial em que o nosso interesse era conhecer a rotina, o

espaço, os materiais, o comportamento, as interações entre criança-criança e adulto-criança, e, num segundo momento focamo-nos nas situações que englobavam o nosso tema.

Consideramos que a nossa observação foi sobretudo participante e naturalista. Participante porque “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p. 113) e naturalista porque “o observador pertence à mesma comunidade do grupo que investiga” (Mann, 1970 cit. por Sousa, 2005, p. 113). Através da observação, foi-nos possível utilizar outros instrumentos de recolha de dados, como as notas de campo, registo fotográfico, áudio e vídeo e o preenchimento de grelhas de observação.

3.3.2. Grelhas de observação

Para conseguirmos *averiguar o envolvimento das crianças em momentos de jogo*, objetivo estipulado na concretização deste trabalho, optamos por recorrer a grelhas de observação, nomeadamente, grelhas de implicação e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010) e grelhas de envolvimento (Laevers, 1994).

Assim, no final das duas semanas estipuladas para a observação, em ambos os contextos, efetuamos um diagnóstico da situação do grupo através do preenchimento de uma grelha de implicação e bem-estar. Nela, “cada criança é considerada individualmente, com base na impressão geral que [...] tem deixado nas últimas semanas, ao longo de diferentes momentos e atividades [...]” (Portugal & Laevers, 2010, p. 77). A grelha é composta por quatro colunas, onde na primeira devem ser colocados os nomes das crianças; na segunda coluna, deve-se selecionar o nível geral de bem-estar segundo uma escala de 1 a 5 [1 ou 2 – níveis baixos, 3 – níveis médios ou médios baixos; e, 4 ou 5 – níveis altos]; na terceira coluna, deve-se indicar o nível geral de implicação, segundo o mesmo critério do anterior; e, por fim, apresenta um espaço para os comentários “que permite assinalar, entre outras possibilidades, as particularidades de algumas crianças, problemas ou dificuldades específicas [...]” (idem, p. 78). A utilização desta grelha permitiu-nos fazer a seleção de um grupo de seis crianças, em cada contexto, para avaliarmos o seu envolvimento em momento de jogo.

Aquando as observações tivemos em consideração que não é extremamente necessário que todos os indicadores de envolvimento estejam patentes em todas as atividades, no entanto, concluímos que a concentração, a criatividade, a complexidade, a anergia e a persistência não devem ser excluídas.

3.3.3. Notas de campo

Consideramos que as notas de campo andaram sempre a par da observação uma vez que estas consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Posto isto, esta técnica de recolha de dados permitiu-nos registar parte do que ouvimos, vimos, experienciamos e pensamos ao longo dos acontecimentos, nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os mesmos autores afirmam que as notas de campo assumem um papel descritivo e reflexivo. Descritivo porque “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas”, e reflexivo uma vez que traduz “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152).

Julgamos importante referir que o conteúdo das notas de campo passava pela identificação disposta num cabeçalho com a informação de quando a observação foi realizada (dia da semana e data) e o momento (observação, intervenção ou cooperação), e pela descrição detalhada dos acontecimentos. Através das notas de campo, foi-nos possível realizar o registo de cada atividade para as diferentes áreas do saber. Estes registos tinham um cabeçalho que nos indicava os intervenientes, a data, o contexto, o material utilizado e o procedimento. Para além do cabeçalho, existia o título que, segundo Bogdan & Biklen (1994), “é uma forma rápida de lembrar a sessão – uma pista acerca do que se trata o conjunto de notas” (p. 168). Continha também a descrição das atividades com recurso a fotografias e excertos de diálogos das crianças. As notas de campo e respetiva análise são apresentadas nas experiências de aprendizagens desenvolvidas.

3.3.4. Registo fotográfico e áudio

Outro recurso utilizado para recolha de dados foi o registo fotográfico, visto que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). Porém, tivemos em conta que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Tal como sugere Máximo-Esteves, também nós analisámos e selecionamos as fotografias para complementar alguns aspetos da nossa pesquisa. Assim, podemos afirmar que as fotografias enriquecem o nosso trabalho permitindo verificar a veracidade das nossas palavras.

Relativamente ao registo áudio, também este se tornou importante para a nossa investigação porque permitiu que as conversas ficassem gravadas, sendo posteriormente

transcritas para papel. Deste modo, tornou-se possível complementar os nossos registos das atividades viabilizando até que ponto as crianças participavam nas tarefas propostas.

Torna-se útil referir que solicitamos a autorização da educadora e da professora cooperantes para procedermos à recolha de dados através do registo fotográfico comprometendo-nos ao anonimato das crianças. Algumas das fotografias são apresentadas aquando das experiências de aprendizagem.

3.3.5. Entrevista às Educadora e Professora Cooperantes

Na reta final da investigação, realizamos também uma entrevista à Educadora e à Professora Cooperantes, com o objetivo de responder a dois dos objetivos estipulados, nomeadamente, i) verificar se os educadores e professores promovem, e como, o jogo na sala de atividades e de aula e, ii) conhecer as opiniões da educadora e da professora cooperantes sobre o jogo, enquanto estratégia, no processo de ensino-aprendizagem.

Uma entrevista trata-se de uma conversa direta com o entrevistado com o objetivo de recolher dados e informações sobre o estudo em questão. Estas podem ser classificadas atendendo a vários critérios, entre os quais, o grau de estruturação, podendo ser entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. No nosso caso, optamos pela entrevista do tipo semiestruturada porque, nela, “predominam perguntas que estimulam o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, exprimir a sua opinião e/ou justificar o seu comportamento” (Silvestre & Araújo, 2012, p. 151).

A entrevista era composta por cinco questões, diretamente ligadas à importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem e nas relações que as crianças estabelecem entre si, nesses momentos.

3.4. Participantes

Como já foi referido anteriormente, a PES passou por dois contextos distintos. O primeiro momento da prática pedagógica ocorreu na Instituição A, em contexto de EPE com um grupo de vinte crianças e, com a Educadora de Infância Cooperante (EIC). Num segundo momento, a PES ocorreu na Instituição B, em contexto de 1.º CEB com um grupo de vinte e cinco crianças e, com a professora titular de turma.

Nas semanas iniciais da ação educativa, em ambos os contextos, optámos por preencher uma grelha de implicação e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010) de todo o grupo de crianças (*vide* anexos I, II e III). Assim, ao comparar os dados recolhidos sobre cada criança, selecionamos para o este estudo três crianças com baixo e/ou médio nível de implicação e bem-estar e três com altos níveis de implicação e bem-estar, no contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posto isto, a nossa intenção no estudo,

era compreender de que forma o jogo auxiliava as crianças com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar na aprendizagem e nas relações com as restantes crianças do grupo, recolhendo os dados necessários. Por sua vez, pretendíamos verificar se haveria alguma implicação nas crianças com altos níveis de implicação e bem-estar. Após uma visão atenta sobre a grelha de implicação e bem-estar no âmbito da Educação Pré-Escolar (*vide* anexo II) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (*vide* anexo III), selecionamos seis crianças, em cada contexto. Dessa forma, as crianças assinaladas com a cor verde referem-se àquelas que tinham altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar enquanto, as crianças assinaladas a cor-de-laranja referem-se àquelas que tinham baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar. Assim, de um modo geral, apresentamos um quadro que sintetiza a nossa escolha.

Nível de implicação e bem-estar	Educação Pré-Escolar	1.º Ciclo (1.º ano)
Baixo e/ou médio	3 (André, Flor e Pedro)*	3 (Margarida, Raquel e Bianca)*
Alto e/ou muito alto	3 (Helena, Maria e Tomás)*	3 (Beatriz, Cíntia e João)*
Total	6	6

* Os nomes apresentados são fictícios.

Quadro 5 - Quadro síntese da escolha das crianças

Para além deste grupo de crianças, também fazem parte da nossa investigação a educadora e a professora cooperantes. No que concerne à escolha da educadora e professora cooperantes, achamos adequado optar por estas, uma vez que pertenciam aos contextos e acompanharam o nosso percurso e ação, tendo assim oportunidade de opinar sobre as suas observações e ideologias sobre o tema em estudo. Assim, ficamos com um total de catorze participantes, sendo que doze correspondem aos grupos de crianças da EPE e do 1.º CEB e dois à educadora e professora cooperantes.

3.5. Instrumentos para análise de dados

Recolhidos os dados, estes necessitam de ser organizados e estudados para, como referem Bogdan & Biklen (1994) e Bardin (2007), aumentar a compreensão desses materiais e permitir a sua apresentação aos outros. Desta forma, para organizar a informação recolhida relativamente às entrevistas realizadas às educadora e professora cooperantes, utilizamos uma grelha de análise vertical e horizontal. A nossa opção recai pela facilidade na leitura, interpretação e comparação das respostas. Recorremos ainda, às escalas de envolvimento para averiguar o envolvimento e as relações entre as crianças, nas atividades onde promovemos o jogo.

4. Apresentação e análise de dados

Neste momento procedemos à descrição das Experiências de Ensino Aprendizagem [EEA] desenvolvidas com as crianças no âmbito da EPE e do 1.º CEB, ao longo da PES. A experiência de aprendizagem abrange uma panóplia de ações que envolvem pessoas cujo objetivo é dar “oportunidade às crianças para realizarem experiências ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno/criança” (Ministério da Educação, 2004). Desenvolvemos atividades norteadas pelo jogo, com o principal interesse de promovermos aprendizagens significativas, ativas, cooperantes e motivadoras. Neste sentido, procuramos perceber qual a importância do jogo no processo de ensino/aprendizagem bem como a importância de jogar juntos. Começaremos pela descrição das experiências de ensino/aprendizagem realizadas no âmbito da EPE, onde faremos uma breve descrição das atividades que nortearam o nosso projeto intitulado de *Viagem pelos Continentes*. Apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos através das grelhas de envolvimento, das crianças da EPE, nas atividades (*vide* anexos VIII e IX). Posteriormente, faremos a descrição das experiências de ensino/aprendizagem realizadas em contexto de 1.º CEB, seguindo-se a apresentação e análise dos dados recolhidos através das grelhas de envolvimento (*vide* anexo X). Ao longo da descrição das EEA são apresentados e analisados os dados das notas de campo e os registos fotográficos.

Para finalizar, procederemos à apresentação e análise das entrevistas sobre o jogo realizadas às educadora e professora cooperantes (*vide* anexos XI e XII), para compreendermos as suas visões acerca dos jogos. A organização da apresentação dos dados obedece à seguinte ordem: descrição e análise das respostas da educadora de infância cooperante, descrição e análise das respostas da professora cooperante e, por fim, análise e comparação entre ambas.

4.1. Experiências de ensino-aprendizagem na Educação Pré-Escolar

As experiências de aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar [EPE] foram planificadas de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] (Silva, 1997) e as metas curriculares, uma vez que estas “facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão” (Ministério da Educação e Ciência, 2012). Visto que o estágio era a pares, importa referir que as intervenções foram intercaladas, no entanto, houve sempre uma sequência no desenvolvimento das atividades.

Aquando do período de observação, em contexto de EPE, procuramos perceber quais eram os interesses das crianças para podermos delinear as atividades a desenvolver. Neste

sentido, Post e Hohmann (2011) afirmam que “[...] é importante que os responsáveis pelas crianças [...] apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem activamente” (p. 22). Assim, através dos vários diálogos que estabelecemos com o grupo, percebemos que pretendiam conhecer o planeta *Terra*. Ao conhecermos o principal interesse das crianças, decidimos questioná-las para percebermos o que é que sabiam sobre o planeta *Terra*. Através do diálogo, verificamos que as crianças tinham várias e diferentes concepções sobre o planeta e mostraram-se muito interessadas em partilhar os seus conhecimentos com os colegas. Deste modo, tal como podemos verificar na imagem que se segue, conseguimos registar uma chuva de ideias, resultante dos diálogos das crianças, em grande grupo.

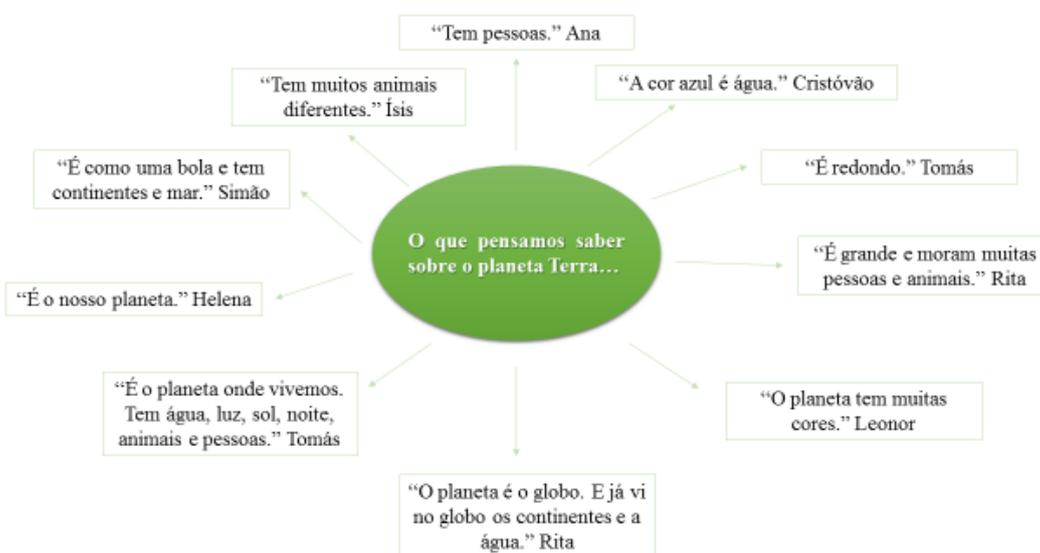


Figura 4 - Chuva de ideias: O que pensamos sobre o planeta Terra

Partindo das concepções das crianças e da temática a investigar, procuramos abordar todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE (1997), no entanto, acabamos por privilegiar as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e, na área da Expressão e Comunicação, os domínios da Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Motora e a linguagem oral.

Pelo desenlace, consideramos que o trabalho que iria nortear a nossa ação pedagógica seria um projeto intitulado “Viagem pelos continentes”. Neste sentido, importa salientar que um projeto é um plano que tem como referência “um ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo” (Silva, 1998, p. 92). Vasconcelos *et al.* (2012) referem que “o trabalho de projecto pode,

então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou ‘um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico’ (Katz e Chard, 1989, p. 2)” (p. 10).

Para este projeto, delineamos como principais objetivos: *criar um clima de comunicação em que as crianças se expressassem e soubessem ouvir os colegas e os adultos; estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de descoberta, a partir da exploração do planeta Terra; proporcionar um clima de diálogo, partilha, cooperação e entreaajuda entre as crianças e, acima de tudo, promover aprendizagens com recurso ao jogo para estimular a curiosidade natural da criança, o interesse, a motivação e as relações entre elas.* Portanto, partindo das conceções das crianças, criou-se um diálogo para percebermos o que as crianças gostariam de saber acerca do planeta Terra.



Figura 5 - O que queremos saber sobre o planeta Terra

Na figura 5 podemos ver que os interesses das crianças vão ao encontro daquilo que faz parte do seu quotidiano, como os brinquedos, a alimentação, os animais e o castelo de Bragança.

O projeto começou pela abordagem da temática do dia e da noite. Para tal, organizou-se na sala de vídeo um espaço acolhedor onde se realizou uma experiência sobre a sucessão dos dias e das noites. Posteriormente, apresentamos o globo terrestre e o planisfério, avaliando as suas semelhanças e diferenças. Para explorarmos o planisfério, consideramos que era importante recorrer ao globo terrestre, uma vez que este “é uma representação da terra mais realista e concreta. As crianças conhecem outros modelos, a partir dos seus brinquedos, e são capazes de compreender um globo como um modelo mais facilmente do que um mapa” (Sunal, 2002, p. 409). Após o reconhecimento do globo terrestre e do planisfério, as crianças construíram um planisfério em tábua *pan*, previamente delineado com os contornos dos

continentes. Finalizada a construção do planisfério, o grupo considerou que deveríamos delinear a rota da viagem. Ficou estipulado que começaríamos em Portugal, uma vez que é “onde moramos”. Seguiríamos para a Ásia (continente ao lado da Europa), passávamos pela Oceânia, seguíamos para África, depois para a América (primeiro passaríamos pela América do Sul e depois pela América do Norte) e, por fim, voltaríamos à Europa. Ao convencionar a rota, juntamente com as crianças, pensamos nos meios de transporte que poderíamos utilizar para visitarmos cada continente, sendo referidos o avião, o carro, o barco e o comboio.

Ao explorarmos o planisfério e o globo, consideramos pertinente falar sobre a linha do equador, dando-a a conhecer ao grupo. Assim, primeiramente procuramos saber quais eram as concepções das crianças sobre a linha do equador. Deste modo, as crianças deram o seu parecer, identificando no planisfério e no globo a linha do equador. Esta foi marcada com um fio de lã no planisfério elaborado pelas crianças. Para ajudar a compreender, mais eficazmente, a linha do equador, levamos para a sala de atividades a história “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia. A leitura de histórias dá às crianças “a possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural)” (Azevedo, 2006, p.11).

Antes de dar início à viagem, criámos uma personagem para nos acompanhar, servindo como incentivo para o grupo. Para tal, em grande grupo, questionamos cada criança: “Se fossem uma personagem, qual gostariam de ser?”. A maior parte das crianças do grupo, nomeadamente dezasseis crianças, pensaram em personagens dos desenhos animados, entre as quais, a *Violetta*, o super-homem, o *spiderman*, princesas e bruxas, a Elza do filme *Frozen*. Uma das crianças respondeu que não sabia que personagem gostaria de ser. No entanto, três crianças referiram que gostariam de ser veterinária, polícia e ladrão. Deste modo, este pequeno grupo foi ao encontro do real, ou seja, aquilo que vivenciam e que faz parte da nossa vida. Posteriormente, foi lançada uma nova questão: “Como gostariam que fosse o nosso personagem?”. Neste processo, uma das crianças registou através de um desenho o que os restantes iam dizendo. Em pequeno grupo, as crianças procederam à construção do personagem com recurso a vários materiais, nomeadamente, latas, novelos de lã, tecidos, colas, tintas, tesouras, fita-cola colorida, botões, entre outros. Consideramos que a diversificação dos materiais é fundamental para que a criança tenha a oportunidade de escolher aqueles que mais se adequam ao seu trabalho. Citando Hohmann e Weikart (2007) “neste ambiente de proximidade, as crianças recebem os seus próprios materiais, tomam decisões sobre como os usar e conversam umas com as outras e com o adulto sobre o que estão a fazer” (p. 374). Finalizada a construção da personagem, apresentamos o resultado final e o grupo reagiu com muito agrado. As crianças manifestaram logo interesse em atribuir

um nome à personagem. Para tal, colocaram-se folhas brancas de tamanho A5, ao lado umas das outras no centro da sala. À medida que as crianças iam dizendo possíveis nomes, estes eram escritos nas folhas com cores diferentes e em letras maiúsculas, permitindo o reconhecimento deles por parte das crianças. Cada criança colocou um lego no nome que pretendia dar à personagem, fez-se a contagem e verificou-se que o nome com maior número de legos era “Julieta”.

Após toda a exploração e preparação, iniciámos finalmente a viagem. Como já foi mencionado anteriormente, partindo da escolha das crianças, a nossa viagem começou na Europa. Dispôs-se o planisfério no centro do círculo de crianças para que identificassem onde se situava o continente europeu. Seguidamente, dispusemos as imagens de algumas bandeiras dos países que fazem parte da Europa e as crianças fizeram o reconhecimento de algumas e mostraram curiosidade por outras. Exploraram as bandeiras mais conhecidas e situaram-nas no planisfério. Com os mesmos cartões das bandeiras, realizou-se o jogo da memória. Em pequeno grupo, as crianças representaram algumas das bandeiras do jogo nos geoplanos.

No percurso pela Europa, explorou-se um pouco a gastronomia e confeccionou-se um bolo mármore. Todas as crianças contribuíram na confeção e no final realizaram um registo dos ingredientes utilizados. Pelo interesse das crianças, ainda foi possível conhecer um pouco as características físicas dos habitantes da Europa, ou seja, cabelo, cor da pele, cor dos olhos, entre outros, comparando com os habitantes de outros continentes. Após uma abordagem das características, realizou-se um puzzle com caras de pessoas de alguns países da Europa. Para além das características físicas as crianças também quiseram conhecer os monumentos que poderiam encontrar pela Europa. Colocou-se uma maquete em papel com a representação da Torre Eiffel, e perguntou-se às crianças se sabiam o que era. Sem grande dificuldade identificaram que era a “Torre Eiffel” de “Paris”. Sendo este o ponto de partida, mostraram-se algumas imagens de outros monumentos, entre os quais, a Torre de Belém (Lisboa, Portugal), a Sagrada Família (Barcelona, Espanha), o *Big Ben* (Londres, Reino Unido). Após esta abordagem, em pequeno grupo desafiaram-se as crianças a construir uma “Torre Eiffel” com pauzinhos de espetada, plasticina e uma base de esferovite. As crianças mostraram-se muito cúmplices, ajudando-se mutuamente. Como o tempo era escasso e precisávamos seguir a nossa viagem, decidimos finalizar a nossa estadia pela Europa com o jogo *Salto de la Paloma*, típico de Espanha.

A viagem prosseguiu para o continente Asiático. Sabendo que as crianças pretendiam viajar de avião da Europa para a Ásia, organizou-se um espaço acolhedor na sala de vídeo permitindo simular a viagem. Neste sentido, a hospedeira de bordo (Educadora Estagiária) deu as boas vindas às crianças, pedindo que apertassem os cintos porque o avião iria descolar.

Durante a viagem foram projetados na tela três vídeos, sendo que o primeiro retratava a decolagem do avião, o segundo mostrava alguns monumentos e paisagens que poderíamos encontrar na Ásia e o último retratava a aterragem. Após a viagem dirigiram-se para a sala de atividades e em pequeno grupo observaram e tentaram representar as letras que constituem o alfabeto chinês. Para além da escrita, as crianças mostraram curiosidade em conhecer as bandeiras dos países do continente Asiático, os animais, os monumentos e as características físicas dos habitantes desse continente. Para abordar estas temáticas, recorreu-se ao jogo da memória e a um puzzle. Para finalizar a viagem, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer e jogar o jogo “Mikado”, criado pelos chineses. Depois de visitarmos o continente Asiático, de acordo com os interesses das crianças, prosseguimos até ao continente Africano, “local onde as pessoas que moram lá são de cor negra e muitas crianças passam fome” – afirmavam as crianças. Partindo disto, procurou explorar-se um pouco esse continente quanto aos costumes, habitantes, animais e os produtos típicos.

Antes de embarcar na viagem para a América procuramos compreender o que o grupo sabia sobre o continente, criando-se uma chuva de ideias onde eram visíveis as respostas: *tem flores, tem pessoas de cor negra, é frio e quente, tem sol, é verde, tem escolas*. Seguimos para o continente Americano. Como nos restantes continentes exploramos as características físicas das pessoas, a alimentação, entre outros, neste momento da viagem, em diálogo com as crianças, optámos por conhecer o jogo de basquetebol, da NBA, e *Hollywood*. Como havíamos programado um jogo de basquetebol, decidimos confeccionar pipocas. Porém, para que a confeção das pipocas não fosse algo que seria feito sem qualquer objetivo, fez-se uma exploração do milho e a forma como a planta se desenvolve até obter os grãos de milho. De seguida, na sala de vídeo, dialogou-se com as crianças dando pistas acerca do jogo de basquetebol para que tentassem desvendar qual seria esse jogo. Durante a conversa falou-se das principais regras do jogo, nomeadamente, como se dribla a bola, quantos jogadores deve ter cada equipa, as linhas do campo e viram um jogo entre o Brasil e os Estados Unidos da América. No final, pôs-se em prática tudo o que foi visto e conversado na sala de vídeo, dando oportunidade às crianças do grupo de se divertirem enquanto jogavam juntos ao ar livre.

Ainda nesta viagem explorou-se o distrito de *Hollywood* da cidade de Los Angeles devido à sua fama e “identidade” cultural. Mais uma vez, partimos das conceções das crianças acerca do assunto, registando as suas opiniões no quadro negro. Sendo *Hollywood*, a cidade que se diz que nunca dorme e dotada de artistas, um pequeno grupo de crianças construiu uma peça de teatro. A peça foi ensaiada ao longo da semana nos momentos de pequeno grupo. Para além de conhecerem o ‘desporto rei’ e *Hollywood*, também confeccionaram um salame de chocolate e foram artistas por uma tarde. Para isso, colocaram-se no ginásio várias telas

dispostas em grupos de acordo com a categoria da imagem que deveriam desenhar. Pediu-se ao grupo de crianças que se dispersassem pelas telas e revelassem, grupo a grupo, a imagem que tentariam representar. Junto das telas e das imagens, existiam materiais de pintura diferentes para cada grupo, logo, um grupo tinha lápis de cera, o segundo grupo tinha marcadores, o terceiro grupo tinha tintas e cotonetes, o quarto grupo tinha tinta e pincéis e, o quinto grupo tinha lápis de cor.

Para dar por finalizada a viagem, organizou-se uma sessão de cinema. Antes de avançar com a sessão de cinema, foi necessário passar por alguns procedimentos de preparação para o mesmo. Assim sendo, começou-se pela escolha do filme a exibir: *A volta ao mundo de Willy Fog – Rumo a Nova Iorque* falado em português e, preparou-se um vídeo com as filmagens feitas ao pequeno grupo responsável pela peça teatral. De seguida, elaboraram-se os bilhetes tendo o cuidado de os tornar o mais reais possíveis. Neles poderíamos ver o nome do filme, o local, a hora, o dia, a fila, o lugar, o preço, entre outros elementos.

Apesar de termos delineado uma teia inicial, onde registamos os interesses das crianças, houve a necessidade de a reformular ao longo do nosso trabalho, visto que foram surgindo novas ideias e interesses. Deste modo, apresentamos na figura 6 a teia final que resume o nosso projeto.

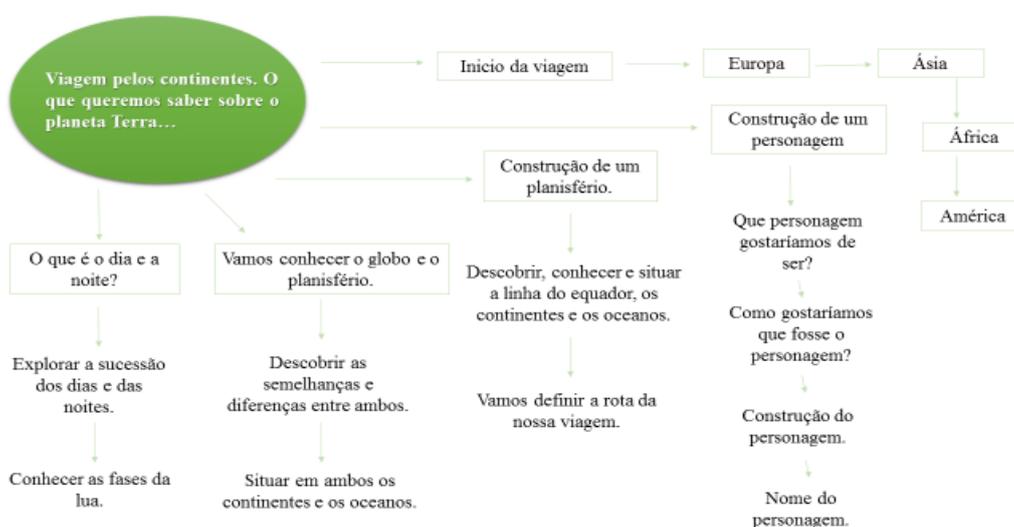


Figura 6 - Teia final do projeto

Após este breve enquadramento do projeto desenvolvido na Educação Pré-Escolar, passaremos à descrição detalhada de três jogos utilizados no desenrolar da ação pedagógica.

4.1.1. As bandeiras do continente europeu

Antes de procedermos à descrição das experiências de aprendizagem, informamos que os nomes das crianças são fictícios, uma vez que é do nosso pleno interesse manter e preservar o anonimato das mesmas.

A experiência de aprendizagem que agora descrevemos desenvolveu-se em contexto de grande grupo e nela tínhamos como principais intenções: *conhecer as bandeiras de alguns países da Europa; relacionar as bandeiras aos respetivos países no planisfério; proporcionar um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação e na entreajuda; e, desenvolver capacidades de memória e respeito em momento de jogo.*

O momento de grande grupo é caracterizado pela partilha de momentos com a educadora, educadoras estagiárias e colegas, e, realização jogos, cânticos, histórias, entre outros. Sentamo-nos em círculo com as crianças e dedicamos um pouco do tempo a conversar sobre o dia anterior e as brincadeiras que fizeram no tempo de acolhimento, procurando relaxar as crianças. Este momento de partilha “dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um reportório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 231). De seguida, informamos que daríamos continuidade à viagem onde exploraríamos a Europa. Posto isto, colocamos o planisfério elaborado pelas crianças, em momento de pequenos grupos, no centro do círculo formado pelas crianças e, rapidamente, identificaram onde se situava a Europa. Após a identificação do continente, procuramos averiguar se sabiam o que era um país e que países europeus conheciam. Posto isto, partilhamos da opinião de Hohmann & Weikart (2007) quando aludem que

[...]. Na sua própria maneira e com um ritmo que também lhes é próprio, as crianças expressam o que conhecem usando palavras, procurando construir uma compreensão coerente do que à sua volta lhes interessa, ou as faz interrogarem-se. Escutar as crianças enquanto elas tentam arduamente descrever as coisas irá alertar os adultos para a maneira como elas interpretam e entendem o que estão a fazer, e aquilo em que estão a pensar (p. 540).

Relembrando que o registo fotográfico e as notas de campo fazem parte dos instrumentos de recolha de dados do nosso trabalho, apresentamos a fotografia que nos revela o momento em que o *Cristóvão* apontava para o continente Europeu enquanto as restantes crianças observavam atentamente.



Figura 7 - Identificação do continente europeu

Para além da figura 7, apresentamos também a nota de campo com o diálogo promovido nesse momento.

Educadora Estagiária: Olhando para o planisfério, quem é que sabe dizer qual é o continente Europeu?

Cristóvão: Eu! É aquele que está pintado de cor de laranja. Fui eu que o pintei.

Educadora Estagiária: Muito bem Cristóvão. E alguém conhece ou sabe dizer o nome de um país?

Simão: Eu acho que Bragança é um país.

Educadora E.; Quem é que acha que Bragança é um país?

Tomás: Eu acho que não. Bragança é uma cidade do país de Portugal.

Educadora E.: Concordam com o Tomás?

Crianças: Sim.

Educadora E.: E tu Simão. Concordas com o Tomás ou achas que Bragança é um país?

Simão: Esqueci-me. Portugal é um país.

Educadora E.: Consegues localizar Portugal aqui no planisfério?

(Simão assinala corretamente Portugal no planisfério.)

Educadora E.: Então, se sabemos que Portugal é um país, conhecem mais algum país que faz parte da Europa?

(As crianças mostraram-se reticentes.)

Educadora E.: (apontando para Espanha). Este aqui, mesmo ao lado de Portugal, qual será?

Rita: Eu acho que é Espanha. É onde moram os meus tios. Como é um bocadinho longe estamos poucas vezes juntos. [...]

(Nota de campo, n.º 37, 28/04/2015)

Análise da nota de campo

Verificamos que o *Cristóvão* conseguiu identificar o continente Europeu, relacionando-o com a cor com que estava pintado, visto que foi ele que o pintou no momento de pequeno grupo. No entanto, quando questionamos às crianças se sabiam o que era um país, averiguamos que o *Simão* (a única criança que se antecipou a responder) fez confusão entre uma cidade e um país. Também conseguimos observar que as crianças têm a noção espacial de Portugal, conseguindo localizá-lo no planisfério e no globo, sem qualquer dificuldade. Neste diálogo, compreendemos que a criança parte muitas vezes do real (ou seja, aquilo que vivencia) para expor as suas ideias, tal como revela o diálogo da *Rita*.

Como se pode verificar pelo diálogo, ao longo da nossa prática tivemos sempre a preocupação de reconhecer os conhecimentos que as crianças tinham sobre determinados assuntos, antes de os abordar. Isto porque, citando Reis (2008), “torna-se muito importante que os educadores e os professores ouçam atentamente as ideias prévias das crianças. Desta forma conseguirão identificar eventuais ideias (...) e, posteriormente, conhecer actividades que facilitem a sua modificação” (pp. 18-19).

Após este enquadramento, colocamos no centro do círculo um cartão com a imagem da bandeira de Portugal e, rapidamente, as crianças identificaram que se tratava da bandeira portuguesa. Continuamos a dispor as imagens das bandeiras dos países da Europa, no centro do círculo de crianças. Nesse momento, verificamos que as crianças se mostravam muito atentas e curiosas, revelando interesse por umas e reconhecendo outras, como, a bandeira de Espanha e França. De seguida, as crianças fizeram corresponder as bandeiras que conheciam ao seu respetivo país no planisfério. Tal como já referimos anteriormente, todas as crianças identificaram as bandeiras de Portugal, Espanha e França, no entanto, só conseguiram relacionar as bandeiras portuguesa e espanhola ao seu respetivo país no planisfério. Deste modo, as restantes foram analisadas por nós, localizando no planisfério o país correspondente.

Posteriormente, como podemos observar pela nota de campo n.º 37b, anunciamos que iriam realizar um jogo da memória com aqueles cartões, relembrando as regras do jogo, enquanto era preparado. Para Borràs (2001), os jogos da memória são considerados jogos intelectuais, uma vez que estimulam a inteligência como a perceção visual, a linguagem, a imaginação, o raciocínio e a criatividade. Posto isto, salientamos a opinião de Kishimoto (1998) que considera que o jogo, ocorrido “pelos brinquedos, [auxilia] na ação docente e ajuda na aprendizagem de conceitos, noções e habilidades” (Jesus, 2011, p. 22). Assim, consideramos que esta estratégia nos ajudou a despertar nas crianças o interesse e reconhecimento das bandeiras de alguns países da Europa.

Educadora E.: O que acham de fazermos o jogo da memória com estes cartões?

Simão: Que fixe, vamos jogar! (Agitação total na sala. As crianças ficam muito entusiasmadas)

Educadora E.: Sabem o que é e como se joga ao jogo da memória?

Ísis: Eu sei. Temos que virar os cartões todos para baixo e depois viramos dois para encontrar o par.

Educadora E.: Muito bem. Primeiro temos que pôr os cartões todos com a imagem virada para baixo. Depois, um a um, tem que ir ao centro da roda e virar apenas dois cartões. Se alguém encontrar dois cartões iguais, o que acontece?

Rita: Eu acho que joga outra vez. E se não encontrar tem que ir para o lugar.

Educadora E.: Boa, Rita. Quem encontrar duas imagens iguais pode jogar de novo. Mas se não encontrar, volta para o lugar e dá a vez ao colega. Estão preparados?

Todos: Sim!

(Nota de campo, n.º 37b, 28/04/2015)

Análise da nota de campo

No momento em que é anunciado o jogo da memória, todas as crianças entram em euforia, sorrindo e conversando umas com as outras. Percebemos que o jogo da memória não era algo novo no grupo, visto que sabiam as regras do jogo. Enquanto eram anunciadas as regras, verificamos que as crianças ouviam atentamente.

Após o diálogo, selecionamos uma criança para dar início ao jogo. No seu desenrolar, procuramos que todas as crianças tivessem a oportunidade de jogar pelo menos uma vez.



Figura 8 - Crianças a jogarem o jogo da memória

Como se verifica pela figura 8, há um grande envolvimento e atenção por parte das crianças, no momento do jogo. Verificamos, ainda, que não houve competição entre as crianças mas entreajuda e incentivo por parte de todos para todos. Deste modo, sempre que uma das crianças encontrava o par, as restantes aplaudiam e festejavam como se o triunfo fosse seu. Podemos considerar que as crianças não jogam apenas pelo divertimento que o jogo transmite, mas pelas sensações que as envolvem e motivam.

No seguimento das atividades, uma vez que as meninas tiveram que se ausentar para ensaiar a coreografia para a festa de final de ano, só pudemos trabalhar com os rapazes no momento de pequeno grupo. Assim, os rapazes sentaram-se na mesa de trabalho e entregamos-lhes um geoplano e elásticos, a cada um. Citando Hohmann & Weikart (2007), o momento de pequeno grupo “apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças individualmente” (p. 375). Perguntamos se sabiam para que servia o geoplano e verificamos que as crianças estavam cientes sobre a sua utilização, pois já tinham trabalhado com ele. Assim, colocamos os cartões das bandeiras do jogo da memória no centro da mesa de trabalho e perguntamos às crianças o que poderiam fazer com o material exposto. Rapidamente disseram que iriam representar as bandeiras nos geoplanos e começaram a experimentar. Durante este processo, verificamos que as crianças não sentiram dificuldades na sua representação e, por isso, sentiram a necessidade de desafiar as suas capacidades escolhendo outras bandeiras para representar no geoplano. No final, entregamos uma folha de papel com a representação do geoplano e pedimos-lhes que representassem nessa folha a construção que haviam realizado, previamente, no geoplano. Esta atividade suscitou alguma dificuldade às crianças porque, para copiarem a representação do geoplano, tinham que ter em atenção o número de pontos que o elástico ‘envolvia’. No final, pintaram a bandeira respeitando as suas cores.

No momento de grande grupo, deu-se lugar à partilha, isto é, as crianças que participaram na atividade de pequeno grupo contaram às restantes o que tinham estado a fazer, como o fizeram, que materiais usaram e, também, mostraram o resultado final das suas produções. Deste modo, ao longo da manhã privilegiamos o jogo, enquanto estratégia.

Através de um jogo da memória e, utilizando os mesmos cartões, foi-nos possível trabalhar a matemática e a expressão plástica.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que conseguimos seguir o que estava estipulado na planificação, no entanto, uma vez que o período de estágio decorreu aquando o momento de preparação para a festa de finalistas, no momento de pequeno grupo tivemos que trabalhar apenas com os rapazes, visto que as meninas tiveram que ensaiar a coreografia com a Educadora de Infância Cooperante no pavilhão desportivo.

4.1.2. Vamos conhecer os habitantes da Europa

A presente experiência de aprendizagem desenvolveu-se em contexto de grande grupo. Tendo em consideração os interesses das crianças, continuamos a explorar o continente europeu. Assim, nesta experiência, descrevemos a atividade em que exploramos as características físicas das pessoas que vivem na Europa comparando-as com as restantes pessoas de todo o mundo.

Nesta atividade tínhamos como objetivos: *promover o contato com fotografias de pessoas com características físicas diferentes analisando-as; reconhecer as características físicas das pessoas; fomentar o trabalho de cooperação entre crianças e criança/adulto; desenvolver o respeito pelas regras em momentos de jogo e desenvolver a capacidade de concentração e memória.*

Reunimos as crianças em grande grupo e conversamos sobre as brincadeiras promovidas durante o tempo de acolhimento. Posteriormente, informamos que continuaríamos a viagem pela Europa, lembrando as atividades promovidas nos dias anteriores, entre as quais, as bandeiras de alguns países da Europa, a construção das bandeiras nos geoplanos e a confeção do bolo mármore. Dando seguimento ao diálogo, colocamos uma questão que proporcionou um novo problema a investigar.

Educadora E.: *Hoje vamos conhecer pessoas do continente Europeu e compará-las com pessoas de outros continentes. Sabem porquê?*

Helena: *Porque não somos iguais. Há meninos diferentes.*

Educadora E.: *Porque dizes isso?*

Helena: *Porque há meninos castanhos.*

Ana: *E brancos.*

Educadora E.: *É verdade. Há pessoas com cores de pele diferentes. Tal como disse a Helena, existem pessoas de cor castanha, ou seja, têm uma cor mais escura. Mas, também há pessoas com pele clara. E quanto aos olhos, serão todos iguais?*

Natália: *Não. Os chineses têm os olhos em bico.*

Tomás: *Há olhos azuis.*

Leonor: *E verdes.*

Educadora E.: *Muito bem. Existem várias cores, desde castanhos, verdes, azuis... Conhecem mais alguma coisa do corpo humano que seja diferente, para além da cor da pele e dos olhos? (As crianças ficaram pensativas). E o cabelo, será uma característica física?*

Ísis: Há cabelos pretos.

Maria: E castanhos.

Educadora E.: E ruivos.

Crianças: Ruivos?

Educadora E.: Sim. Sabem o que é um cabelo ruivo?

Todos: Não.

Educadora Cooperante: A mãe do Cristóvão tem o cabelo ruivo. (...)

(Nota de campo, n.º 43, 29/04/2015)

Análise da nota de campo

Este diálogo com as crianças tinha como objetivo conhecer as características físicas que nos tornam seres únicos e, portanto, diferentes uns dos outros. Como podemos verificar na nota de campo, as crianças compreendem e têm a noção de que ‘somos diferentes’, sendo que essas diferenças passam pela cor da pele, cor dos olhos, formato dos olhos, cabelo, entre outros aspetos. Constatamos que as crianças não sabiam o que era um cabelo ‘ruivo’, por isso, com a ajuda da educadora de infância cooperante explicamos recorrendo ao exemplo da cor de cabelo da mãe de uma das crianças.

Ainda que não estivesse planeado, este diálogo permitiu-nos trabalhar um pouco a matemática com as crianças, através da contagem do número de crianças de acordo com algumas características: *Quantas crianças têm olhos castanhos? Quantas crianças têm cabelo preto? Quantas crianças têm cabelo comprido? Quantas crianças têm a pele morena?*

Posteriormente, com recurso a fotografias, mostramos algumas imagens de pessoas do continente europeu e analisamos juntamente com as crianças, as características físicas de cada uma. De seguida, colocamos uma caixa no centro do círculo de crianças e perguntamos às crianças o que achavam que tinha dentro dela. Na seguinte nota de campo podemos ver as perceções das crianças através do diálogo.

Simão: Eu acho que deve ser um jogo.

Educadora E.: Porque é que achas isso?

Simão: Porque estou a ver as imagens na caixa.

Educadora E.: O que vês nas imagens?

Simão: Caras. E são diferentes.

Educadora E.: Que tipo de jogo poderíamos fazer com estas caras?

Rita: Eu conheço um jogo que tem caras.

Educadora E.: E sabes como se chama esse jogo?

Rita: Não. O jogo é da minha prima. Já jogamos algumas vezes, mas ela não me disse o nome.

Educadora E.: Quando estiveres com ela perguntas-lhe e dizes-nos, pode ser?

Rita: Sim.

Educadora E.: Querem que dê uma pista?

Crianças: Sim!

Educadora E.: É um jogo que tem várias peças...

Simão: É o jogo da memória.

Educadora E.: Podia ser. Mas hoje não é. Como estava a dizer, este jogo tem várias peças para vocês juntarem. Com as peças juntas, no respetivo lugar, formam estas caras que veem na imagem.

Tomás: Assim deve ser um puzzle.

Educadora E.: Será que é?

Tomás: Eu acho que sim. Em casa jogo com os meus pais. Também tem várias peças para juntar (...)

(Nota de campo, n.º 43a, 29/04/2015)

Análise da nota de campo

Ao levar uma caixa, devidamente identificada para a sala de atividades, verificamos que apesar das crianças não saberem ler, as imagens possibilitaram uma ‘leitura’ e identificação do que estaria dentro. Também percebemos que as crianças jogam fora do contexto escolar com os familiares, neste caso, com os pais e a prima.

Abrimos a caixa e explicamos que dentro existia um papel com as regras do jogo e quatro saquinhos com peças dentro deles que correspondiam a quatro *puzzles* de quatro caras diferentes. Cada *puzzle* tinha um grau de dificuldade diferente, partindo do mais fácil (com menos peças) para o mais difícil (com mais peças e mais pequenas).

Antes de começarem a jogar, lemos o papel das regras do jogo e posteriormente, retiraram-se as peças de um dos saquinhos e dispuseram-se, aleatoriamente, no centro da roda de crianças. Pedimos às crianças que observassem as peças com atenção para que conseguissem identificar qual seria a cara que deveriam formar. Uma a uma, cada criança teve a oportunidade de manusear uma peça do *puzzle*, fazendo corresponde-las corretamente, para formarem a imagem solicitada. Verificamos que sempre que alguma criança tinha dúvidas ou dificuldades, as restantes ajudavam e, quando concluíam o *puzzle* batiam palmas e abraçavam-se. Logo, mais uma vez, observamos cooperação e afetividade entre todas as crianças.

De acordo com o modelo montessoriano, os *puzzles* “constituem um enigma para o ser humano, que desperta a sua atenção e que suporta inúmeras vantagens na aprendizagem dos mais novos” (Sousa, 2015, p. 49). Portanto, com este tipo de jogo, as crianças “aprendem depressa, ganham autonomia, capacidade de resolver problemas práticos de maior complexidade” (Marques, 2000, p. 129). Assim, ao mesmo tempo que as crianças brincavam também iam reconhecendo as características físicas das pessoas retratadas nos *puzzles*, tal como se verificava pelos diálogos: *Esta peça é daqui porque tem cabelo ruivo; O cabelo desta senhora é castanho, por isso esta peça deve ser aqui.*

4.1.3. Um dia na América

A experiência de aprendizagem que descrevemos, neste momento, desenvolveu-se em contextos de pequeno e grande grupo, durante o período da manhã. Como havia sido planeado e decidido com as crianças, dedicamos a semana ao continente Americano.

Para esta experiência de aprendizagem, tínhamos como objetivos: *desenvolver aptidões no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo; promover a aquisição de regras e comportamentos específicos; desenvolver capacidades psicomotoras, nomeadamente, manipulação de bola, passe e corrida; e, conhecer realidades e culturas diferentes das suas.*

Uma vez que pretendíamos trabalhar realidades e culturas diferentes às das crianças, procuramos desenvolver atividades onde elas pudessem ter um papel ativo e constante.

Promovemos a aprendizagem pela ação onde a criança, “através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 22). Assim, no período de grande grupo começamos por conversar com as crianças sobre as brincadeiras que desenvolveram no período de acolhimento. Deste modo, ao partilharem as suas brincadeiras, conseguimos compreender os seus interesses e preocupações e, ao mesmo tempo, usufruíram de um momento de relaxamento. Aproveitando o diálogo sobre as brincadeiras que desenvolviam nas áreas de interesse, pedimos a uma criança que fosse buscar à área da casa a cesta com os alimentos e os colocasse no centro do círculo de crianças. Solicitamos que observassem com atenção todos os alimentos e que identificassem, entre eles, o alimento que representava o milho. Verificamos que as crianças não tiveram dúvidas na seleção do alimento que representava o milho. Perguntamos ao grupo se sabiam para o que é que servia o milho e as crianças mais desinibidas mostraram que tinham conhecimento acerca das suas utilidades, referindo que este era um alimento que se podia comer na salada ou como pipocas e também servia de alimento para os pássaros.

Posteriormente, promovemos um diálogo para percebermos se as crianças sabiam de onde provinha a espiga de milho, com o objetivo de “recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p. 160). No entanto, ao colocarmos a questão, as crianças olharam umas para as outras e afirmaram que não sabiam de onde é que ela derivava. Deste modo, colocamos no centro do círculo de crianças um conjunto de seis imagens onde podíamos observar a planta do milho a brotar da terra, a planta desenvolvida, a planta com a espiga de milho a nascer, a planta com a espiga de milho aberta, a espiga de milho, e os grãos de milho, respetivamente. Pedimos que, observando com atenção as imagens tentassem colocá-las pela ordem de crescimento/desenvolvimento do milho. Neste momento preferimos não interferir, deixando as crianças decidirem por si mesmas o ciclo de evolução do milho. Para resolverem este desafio, as crianças partilharam as ideias entre si, comunicaram, discutiram e experimentaram até que, finalmente, conseguiram chegar à conclusão de que a primeira imagem era a planta a brotar da terra, a segunda era a planta já desenvolvida, a terceira era a planta com a espiga de milho fechada, a quarta correspondia à planta com a espiga de milho aberta, a quinta correspondia à espiga de milho e, por último, os grãos de milho. Neste processo, tivemos em conta que “a interação entre crianças é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista” (Silva, 1997, p. 35). Para compreendermos se as crianças tinham compreendido realmente o processo de

desenvolvimento do milho, perguntamos porque é que tinham optado por aquela disposição das fotografias. Mais uma vez, o grupo de crianças mais participativo respondeu que tiveram dúvidas em relação à fotografia dos grãos de milho, uma vez que não sabiam se a deviam colocar no início (para representar a semente) ou no fim (como resultado do crescimento do milho). Posto isto, explicamos que ambas as formas estavam corretas uma vez que o grão de milho serve como semente, mas também é o resultado de todo o processo de desenvolvimento/crescimento da semente.

Após este procedimento, em que procuramos compreender se as crianças sabiam como se desenvolve o milho, distribuímos uns grãos de milho pelas crianças do grupo para que os explorassem.

Educadora E.: Já exploraram o vosso grão de milho?

Crianças: Sim.

Educadora E.: O que têm a dizer sobre ele?

Tomás: É um grão muito pequenino.

Simão: E é duro. Não dá para comer assim.

Rita: É cor de laranja e tem aqui um bocadinho branco.

Educadora E.: E quanto ao cheiro, o que vos parece?

Helena: A mim não me cheira a nada. (...)

(Nota de campo, n.º 55d, 26/05/2015)

Análise da nota de campo

Como podemos verificar pela nota de campo, as crianças apresentaram as características do grão de milho. A utilização do produto real (os grãos de milho) despertou o interesse das crianças, explorando-o mesmo que não se tivessem apercebido.

A certa altura, uma criança sugeriu que poderíamos fazer pipocas com aqueles grãos de milho. Pode-se considerar que “nesta perspectiva, o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança. Os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 23). As crianças ficaram todas entusiasmadas.

Educadora E.: Até que poderíamos fazer as pipocas, mas acho que não temos os materiais necessários. Será que os conseguimos arranjar?

Crianças: Sim!

Educadora E.: Então, vamos fazer uma lista com o que precisamos. O que acham que é preciso?

Helena: Uma máquina de pipocas.

Educadora E.: Mas onde é que vamos encontrar uma máquina?

Helena: A minha mãe tem uma.

Educadora E.: Achas que a tua mãe empresta a máquina?

Helena: Sim. (sorri)

Educadora E.: Boa. Só precisamos da máquina?

Ana: Não, também falta açúcar.

Educadora E.: Para quê?

Simão: Para as pipocas ficarem docinhas.

Educadora E.: Bem pensado. Acham que não é preciso mais nada?

Rita: Eu acho que estes grãos são poucos.

Educadora E.: E agora? Como fazemos?

Rita: Temos que comprar um saco de milho.

Tomás: Também podemos comprar daquelas que explodem no micro-ondas. (...)

(Nota de campo, n.º 55e, 26/05/2015)

Análise da nota de campo

No momento em que a criança sugeriu que se fizessem pipocas, decidimos promover um diálogo para percebermos se as crianças tinham consciência do que era necessário para a sua confeção e se aquele milho era próprio para fazer pipocas. Deste modo, apesar de termos programado a confeção das pipocas, optámos por não o revelar, observando o interesse das crianças. Assim, como podemos observar pelo diálogo, as crianças mostraram que fazer pipocas não é algo novo e, portanto, sabem o que é necessário para a sua confeção. No entanto, vê-se que a tradicional confeção, em que se usava a panela já caiu em desuso, sendo as máquinas ou as pipocas de micro-ondas o método mais usado.

Como se pode observar pelo diálogo, procuramos incentivar as crianças a escolher os materiais necessários para a confeção das pipocas. Assim, como referem Hohmann & Weikart (2007),

Os adultos, ao levarem as crianças a fazer escolhas, e ao tornar essas escolhas acessíveis em todas as partes do programa, e não apenas durante os tempos de ‘jogos livres’ ou de ‘escolha livre’, aumentam o envolvimento activo das crianças e, portanto, alargam as suas oportunidades para aprenderem (p. 36).

Após o diálogo, a Educadora de Infância Cooperante [EIC] disse que conseguira encontrar na instituição o que era necessário e que poderíamos fazer as pipocas. As crianças reagiram com muita excitação, visto que se tinha tornado possível a concretização das suas vontades. Assim, colocamos a máquina de fazer pipocas numa mesa e formamos grupos de três elementos para que pudessem observar, cada um na sua vez, o processo de transformação do milho para pipoca. À medida que se iam confecionando as pipocas, explicamos que ao entrar em contacto com o calor, o milho ‘explode’ e forma a pipoca.

No final, recolhemos os grãos de milho que não tinham ‘explodido’, mostramos às crianças e conversamos sobre o que poderia ter acontecido. Segundo as crianças, aqueles grãos de milho não tinham ‘explodido’ porque não estiveram tempo suficiente ao calor. No entanto, para desmistificar, explicamos que os grãos de milho não ‘explodiram’ porque muito provavelmente tinham furos que os permitiam respirar e, por isso, não se desenvolvia o mesmo processo. Para concluir, preenchemos uma grelha de registo da atividade, com as observações das crianças (*vide* anexos IV e V). Após o lanche da manhã, no momento de pequeno grupo, dirigimo-nos para a sala de vídeo onde conversamos e demos a conhecer o desporto mais praticado a norte do continente Americano.

Educadora E.: *Como sabem, neste momento da viagem estamos a conhecer o continente...*
Todos: *Americano.*
Educadora E.: *Muito bem. Hoje vamos conhecer o desporto mais jogado desse continente. Sabem qual é?*
Cristóvão: *Eu aposto que se joga com as mãos.*
Educadora E.: *Sim. Joga-se com as mãos.*
Simão: *Tem guarda-redes?*
Educadora E.: *Não.*
Tomás: *Tem que marcar na baliza?*
Educadora E.: *Neste jogo não existem balizas.*
Simão: *Tem um campo?*
Educadora E.: *Sim. Joga-se num campo.*
Rita: *Eu aposto que nesse jogo não se corre.*
Educadora E.: *Corre-se, mas tem que dar apenas alguns passos com a bola na mão. Vasco, não queres dizer nada?*
Vasco: *Não. Eu não sei.*
(Educadora Estagiária vai buscar a bola)
Educadora E.: *E se vos mostrar esta...*
Tomás: *Bola de futebol.*
Cristóvão: *É a bola que eles jogam.*
Simão: *É de basquete.*
Educadora E.: *Boa. É uma bola de basquetebol. Sabiam que a bola de basquetebol é a maior bola de todos os desportos?*
(As crianças sorriem espantadas)
Educadora E.: *E qual será a mais pequena?*
Simão: *É a bola saltitona.*
Tomás: *É a de pingue-pongue. (...)*

(Nota de campo, n.º 56, 26/05/2015)

Análise da nota de campo

Para descobrirmos o desporto mais jogado a norte do continente americano, optámos por relembrar o continente que estávamos a explorar. Como se pode ver pela nota de campo, as crianças não se inibiram em dizer que nos encontrávamos no continente Americano. Quando falamos que iríamos conhecer o desporto mais usado desse continente, a curiosidade natural das crianças tornou-se clara, através das questões que colocaram. Apesar da dificuldade em reconhecer o desporto, quando mostramos a bola de basquetebol o *Simão* reconheceu-o de imediato. No momento em que questionamos as crianças sobre qual seria a bola mais pequena, verificamos que tinham conhecimento de outro tipo de bolas e respetivos desportos.

Depois de desvendarem que se tratava do jogo de basquetebol, anunciamos que, como em todos os outros desportos, este também era dotado de regras. Neste sentido, fazendo referencia a Bracinhos (2014), “as regras têm como propósito o respeito pelos outros e a otimização da socialização, porque a criança tem que aprender a estar em grupo desde cedo” (p. 16). Deste modo, ao falarmos sobre as regras procuramos exemplificar, ainda de que forma simbólica, como se dribla a bola, quantos jogadores deve ter em cada equipa, quantos jogadores suplentes



Figura 9 - Criança a explorar a bola de basquetebol

deve haver em cada equipa, como se atira a bola ao cesto, entre outros. Posteriormente, entregamos a bola de basquetebol às crianças para que sentissem a sua textura e o seu peso, tal como podemos observar pela figura 9. Após todas as crianças explorarem a bola, informamos que iríamos projetar um vídeo de um jogo de basquetebol entre duas equipas que fazem parte do continente Americano, nomeadamente, o Brasil e os Estados Unidos da América. No decorrer do vídeo, as crianças mostraram-se muito atentas e envolvidas. Quando o vídeo terminou, os rapazes propuseram que fizéssemos um jogo de basquetebol.

Educadora E.: Hum. O que é que as meninas acham?

Meninas: Sim!

Rita: Raquel, preferia não jogar.

Educadora E.: Porquê Rita?

Rita: Porque hoje não trouxe sapatilhas e tenho medo de me magoar.

Educadora E.: Pronto. Não há problema. Arranjaremos outra tarefa para ti, pode ser?

Rita: Sim. Pode ser assim.

Educadora E.: Há mais alguém que não queira jogar?

Ana, Anabela e Joana: Nós também não queremos.

Educadora E.: Então vocês e a Rita irão fazer outra coisa. O que acham de serem a claque de apoio?

Ana, Anabela, Joana e Rita: O que é isso?

Educadora E.: Têm que pensar numa coreografia para dançar enquanto os vossos colegas jogam. Vão estar a apoiar os vossos colegas.

Ana, Anabela, Joana e Rita: Boa. (sorriem e conversam umas para as outras) (...)

(Nota de campo, n.º 56b, 26/05/2015)

Análise da nota de campo

Tendo em conta o respeito pelos interesses das crianças, promovemos um diálogo para entendermos se todos queriam jogar basquetebol ou se era apenas do interesse de parte do grupo de crianças. Como se pode verificar pelo diálogo, apenas quatro meninas preferiram desempenhar um papel diferente e, por isso, propusemos que fossem o grupo da claque apoio às equipas.

Após ouvirmos os interesses das crianças e distribuímos as tarefas, pedimos-lhes que se dispusessem em fila e se dirigissem aos vestiários para colocarem o chapéu na cabeça. Depois, seguimos para o campo exterior.

No campo exterior, as crianças sentaram-se e o *Tomás* entregou os copos com as pipocas a cada uma. Enquanto as crianças comiam as pipocas, comunicamos-lhes que iriam fazer um jogo de basquetebol, esclareceram-se algumas dúvidas acerca do jogo e fizeram-se as equipas.

Num momento inicial as crianças da claque ensaiaram uma coreografia em conjunto com a EC, tal como se verifica na figura 10, enquanto as restantes crianças realizaram algumas atividades com a bola de



Figura 10 - Cheerleaders

basquetebol, nomeadamente, drible, passe picado, lançamento ao cesto, entre outras.

Por fim, as equipas distribuíram-se pelo campo e, ao som do apito, começaram a partida. As crianças da claque de apoio mantiveram-se fora das linhas do campo, na zona lateral, muito atentas ao momento em que as equipas faziam um ponto. Quando isso sucedia, as crianças dançavam e cantavam de acordo com a coreografia ensaiada.

Ao desempenharem os papéis de *cheerleaders* (líderes de apoio) e de jogadores, colocase em evidência a Expressão Dramática. Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) é-nos referenciado que

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (p. 59).

Neste sentido, através do jogo dramático conseguimos que as crianças mais inibidas se libertassem um pouco mais, participando nos diálogos coletivos, bem como nas tarefas que deveriam desempenhar.

De acordo com as figuras 11 e 12, podemos observar o empenho das crianças que estavam a jogar, bem como as que estavam a apoiar. A realização do jogo permitiu que as crianças conhecessem, de forma mais interessante e motivadora, a parte da cultura desportiva do continente Americano. Apesar de este ser um jogo de competição, onde a equipa com mais pontos seria a vencedora, não verificamos competitividade excessiva por parte das crianças, mas sim, um momento prazeroso, onde usufruíram do ar livre para brincar. De acordo com Borràs (2001), este tipo de jogo que envolve a motricidade, o



Figura 12 – Equipas a jogarem basquetebol



Figura 11 – Claque de apoio

movimento e a coordenação são apelidados de jogos psicomotores. Neste sentido, Neto e Marques (2004) afirmam que o “jogo é uma das formas através da qual a criança se socorre para interiorizar o seu envolvimento físico e social” (p. 5). Os mesmos autores dizem que

“explorar as relações e conexões entre ecologia e jogo na actividade física permitem a formulação de (...) uma dimensão conceptual de um novo paradigma no estudo do comportamento lúdico em termos evolutivos” (p. 5).

Refletindo sobre as atividades desenvolvidas consideramos que muitas atitudes e estratégias poderiam ter sido abordadas de forma diferente, como é o caso da exploração da espiga de milho. Em vez de termos recorrido a imagens, que não passam de meras representações em papel, deveríamos ter levado os produtos reais, para que desta forma, as crianças pudessem entrar em contato com eles e explorá-los. Também no momento em que observamos os grãos de milho que não tinham ‘explodido’, poderíamos ter utilizado uma lupa [por exemplo] para comprovar se realmente era verdade que tinha um furo, tal como lhes dissemos. Por sua vez, no momento de jogo, consideramos que este cumpriu todos os requisitos por nós estipulados. Como já mencionamos anteriormente, conseguimos que as crianças mais inibidas se sentissem à vontade, representando o papel que mais lhes agradava. Portanto, com recurso a ambientes próximos da realidade, promovemos uma aprendizagem mais significativa, pois “vivendo boas experiências de aprendizagem, [a criança] não só vai enriquecendo as suas concepções acerca do mundo, mas também vai fortalecendo as suas potencialidades intelectuais” (Valadares & Graça, 1998, p. 12).

A nosso ver, tal como estipulado na fundamentação teórica do nosso trabalho, o uso dos jogos no processo de ensino/aprendizagem e nas relações das crianças é muito benéfico, pois, para além de ensinar de forma mais prazerosa, o jogo também estimula e favorece o relacionamento entre pares.

4.2. Apresentação e análise das grelhas de envolvimento das crianças da Educação Pré-Escolar

A grelha que utilizamos para a nossa observação, na EPE e no 1.º CEB, foi a Escala de Envolvimento para Crianças pequenas (Laevers, 1994). As grelhas apresentam sempre um cabeçalho com a identificação do contexto, nome da criança, género, idade, número de crianças em observação e número de adultos envolvidos. Na primeira coluna, à esquerda, é apresentado o dia da semana, a atividade e o período a que corresponde. Na coluna central, são assinalados os níveis de envolvimento numa escala de 1 a 5, sendo que ao nível 1 corresponde a ausência de atividade, ao nível 2 corresponde a atividade frequentemente interrompida, ao nível 3 corresponde a atividade mais ou menos contínua, ao nível 4 corresponde a atividade com momentos intensos e, ao nível 5 corresponde a atividade intensa mantida. Já na terceira coluna são assinaladas as áreas de conteúdo/domínios no caso da EPE e, as áreas disciplinares no caso do 1.º CEB. No final de cada atividade é feita uma descrição

mais pormenorizada da nossa observação, tendo em conta os indicadores de envolvimento, citados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), nomeadamente, *a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, comentários verbais e satisfação.*

No âmbito da EPE, preenchemos seis grelhas de envolvimento, correspondentes a seis crianças. Relembramos que a escolha das crianças recaiu sobre o facto de averiguarmos de que modo o jogo influência no processo de ensino/aprendizagem e nas relações das crianças, com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar comparativamente com as crianças com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar. Seleccionamos os três jogos descritos anteriormente nas experiências de aprendizagem, nomeadamente, o jogo da memória, o *puzzle* e o jogo de basquetebol. As observações tiveram a duração de dois minutos para cada criança, e atendemos às especificidades anunciadas por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), descritas anteriormente.

Para descrevermos, analisarmos e interpretarmos as observações efetuadas nas grelhas de envolvimento, apresentamos as seguintes tabelas que sintetizam os dados recolhidos. Relembramos que os nomes apresentados são fictícios para salvaguardar o anonimato das crianças.

Crianças com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar			
Jogo / Nomes	André	Flor	Pedro
Jogo da memória	Nível 4 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento
Puzzle	Nível 4 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento
Basquetebol	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento

Quadro 6 - Envolvimento nos jogos das crianças assinaladas com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar na EPE

Crianças com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar			
Jogo / Nomes	Helena	Maria	Tomás
Jogo da memória	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento
Puzzle	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento
Basquetebol	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento

Quadro 7 - Envolvimento nos jogos das crianças assinaladas com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar na EPE

Como se pode ver pelo quadro 6, são apresentados os níveis de envolvimento nos jogos, das crianças assinaladas com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar. Podemos verificar que à exceção do *André*, as outras duas crianças, a Flor e o Pedro, tiveram sempre

um nível 5 de envolvimento que é caracterizado pela atividade intensa mantida. No jogo da memória, o André foi assinalado no nível 4 de envolvimento, isto é, atividade com momentos intensos, porque, como referimos na grelha, *é uma criança que precisava de muito apoio, visto ser uma criança muito fechada em si mesma. Apesar de verificarmos que existe um grande interesse da sua parte pelo jogo, não podemos considerar que tem uma atividade intensa mantida, porque falha em alguns aspetos, nomeadamente, a participação deliberada, o diálogo com os colegas e iniciativa própria. Podemos ainda referir que, sendo uma criança muito tímida e fechada em si mesma, não transparece tão facilmente aquilo que sente pelas suas expressões faciais. Portanto, aquando da observação, verificamos que existiam momentos em que revelava alegria e entusiasmo pelo jogo, ainda que de forma pouco explícita. No entanto, também se fechava em si mesmo e não transparecia nada, parecia que ficava um pouco ausente. [...] Através do jogo, conseguimos que o André se desinibisse um pouco mais. Quando chegava a sua vez de jogar, mostrava-se sorridente e preocupado com a escolha das cartas, no entanto, quando voltava para o círculo de crianças, só observava os colegas. Na realização do puzzle, atribuímos-lhe, também, o nível 4 de envolvimento porque, o André revela momentos de atividade intensa porém com algumas quebras. Coloca-se novamente em causa a sua timidez. Visto que é uma criança muito fechada em si mesma, tem alguns problemas em se libertar e comunicar com os colegas. É preciso abordá-lo e falar diretamente para ele, questionando-o para que fale com o adulto. Os colegas interagem com ele, no entanto ele apenas sorri. Contudo, verifica-se concentração quer nas peças do puzzle como nas intervenções dos colegas. É uma criança que transparece muita tranquilidade, portanto, não interfere nem destabiliza os colegas. Pela sua postura e expressão percebe-se se está feliz, que quer participar, no entanto há sempre algum receio. Apesar de assinalarmos o André no nível 4 de desenvolvimento, isso não significa que não tenha adquirido aprendizagens tão significativas através do jogo, como os restantes colegas. De facto, verificamos que o jogo ajudou-o a desinibir-se um pouco mais, a participar, a interagir com o grupo, ainda que de forma pouco óbvia.*

Contudo, consideramos que o jogo despertou o interesse, envolvimento, atenção e motivação destas crianças. Enquanto noutras atividades estas crianças se mantinham mais “afastadas” e “menos participativas”, através do jogo houve uma maior participação e aproximação aos colegas.

Os três jogos permitiram que as crianças jogassem juntas, ou seja, em coletivo. Ainda que cada uma jogasse por si mesma e na sua vez, todas tinham o mesmo objetivo, por isso, os pares mais capazes procuravam sempre auxiliar os menos capazes, davam palavras de incentivo, festejavam sempre que alcançavam uma conquista, entre outros.

Por sua vez, no quadro 7, são apresentados os níveis de envolvimento nos jogos, das crianças assinaladas com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar. Como se pode observar, as três crianças mantêm sempre o nível 5 de envolvimento no jogo, ou seja, verifica-se em todas elas a atividade intensa mantida.

Concluimos que o jogo de basquetebol foi aquele que apresentou melhores resultados, sendo atribuído o nível 5 de envolvimento a todas as crianças. Tal como referimos na descrição da grelha de envolvimento do *André* este tipo de jogo permitiu que as crianças encarnassem os papéis de jogadores ou de *cheerleaders*, num contexto diferente da sala de atividades, onde o principal foco era a bola de basquetebol, e por isso, as crianças não sentiam a pressão de serem observadas por todos os colegas.

Consideramos que o jogo é uma boa estratégia para a aquisição de aprendizagens mais significativas e um bom meio para criar interações entre criança/criança e criança/adulto, desenvolvendo assim o seu caráter social. Através dos jogos utilizados, as crianças tiveram uma perspetiva de algumas das bandeiras que fazem parte do continente europeu, compreenderam o que são características físicas e souberam distingui-las e, aprenderam as regras do jogo de basquetebol e outros aspetos a ele intrínsecos.

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

No 1.º CEB, contrariamente à EPE, não desenvolvemos um projeto, uma vez que tivemos que seguir as orientações da professora cooperante, tendo em consideração os *Programas e Metas Curriculares* de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, bem como, os manuais escolares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Ao longo das onze semanas de estágio, as nossas práticas sustentaram-se na pedagogia participativa, procurando proporcionar às crianças momentos de atividades, individuais ou em grupo, centradas no papel ativo das mesmas. Mais uma vez, o jogo, como instrumento lúdico no processo de ensino/aprendizagem, assume um papel fulcral nas interações entre os pares, favorecendo a aprendizagem e envolvimento das crianças nas atividades. Assim, tal como na EPE, descrevemos e interpretamos a nossa ação pedagógica através de três experiências de ensino/aprendizagem, nomeadamente, *janelas de rimas*, *o sopão* e *quem é quem*. Apesar de, ao longo da prática pedagógica, termos utilizado outros jogos para o ensino de outros conteúdos, nomeadamente, jogos da memória com imagens e com palavras, lotos, jogos digitais, entre outros, optámos por descrever os que se seguem, uma vez que pretendemos mostrar as várias vertentes do jogo na aprendizagem e nas relações das crianças. Portanto, faremos a descrição de uma experiência de ensino/aprendizagem na área disciplinar

de Português, outra para a área disciplinar de Matemática e, por fim, uma na área disciplinar de Estudo do Meio (incluindo as Expressões). Os jogos que propusemos nas diferentes áreas disciplinares eram de carácter social visto que incluíam elementos como a cooperação, interação e as regras. Recorremos essencialmente ao jogo para reforçar as aprendizagens das crianças, motivando-as e encorajando-as a participar espontaneamente sem receio de errar.

4.3.1. Na época natalícia, vamos rimar?

A experiência de ensino/aprendizagem [EEA] que passaremos a descrever desenvolveu-se na área disciplinar de Português. Corroboramos a opinião de Borràs (2001) quando defende que o plano de aula deve ser devidamente planeado para que “possibilite a inovação, a criatividade, a melhoria e a qualidade da intervenção do ensino-aprendizagem” (p. 275). Assim, quer na planificação desta aula quer em todas as outras, demos especial atenção à escolha das atividades para abordar os diferentes conteúdos bem como à sua articulação entre as várias áreas disciplinares. Com isto, tínhamos como intenção promover aprendizagens significativas com recurso ao jogo e centradas no papel ativo da criança.

Para a concretização desta EEA na área do Português, tínhamos como objetivos trabalhar uma obra que retratasse o Natal e identificar palavras que rimassem partindo de palavras da obra. Uma vez que a época natalícia se aproximava e a sala ainda não tinha sido decorada, decidimos utilizar as ilustrações do livro para dar um ambiente natalino à sala. Tal como todas as outras manhãs, os primeiros 15 minutos da aula foram dedicados à marcação dos almoços das crianças no computador da sala, à entrega dos cadernos diários e ao registo da data no quadro e nos cadernos. De seguida, pedimos às crianças que fechassem os cadernos diários e observassem com atenção as imagens da capa do livro e que antecipassem o conteúdo da história. Após ouvirmos as diferentes opiniões das crianças, revelamos que o livro tinha como título *Natal nas asas do arco-íris* e era da autoria de Alice Cardoso, procedendo, por fim, à leitura integral da história. Uma vez que as janelas da sala estavam decoradas de acordo com o desenrolar da história, optámos por não apresentar em recurso digital as páginas do livro, procurando despertar a atenção das crianças para as janelas. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011)

[...] a construção de ambientes de aprendizagem, feitos experiências vivas para as crianças, são um veículo para a aprendizagem dos instrumentos de cultura (linguagem oral e escrita, linguagem matemática, linguagem científica, linguagem plástica, linguagem ética, etc.) e para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação e reflexão) quando se

realizam através de processos de exploração, em comunicação social e interpessoal (p. 110).

Aquando da leitura, apercebemo-nos que as crianças observavam atentamente as janelas e sorriam. Quando terminamos a leitura da história, as crianças manifestaram-se, de imediato, relativamente à decoração da sala.

João M.: Professora, temos aqui um boneco de neve como o da história.

Beatriz: Também temos as fadas.

Diana: E eu vejo ali o arco-íris e a neve.

Professora E.: Será que as janelas estão decoradas de acordo com esta história?

Todos: Sim.

Professora E.: Ai é? Então, será que conseguimos recontar a história através das imagens da janela?

Crianças: Sim.

Tiago: (Levanta o dedo) Eu posso tentar.

Professora E.: Boa. Vamos ouvir com atenção o Tiago.

Tiago: Era uma vez uma cidade preta. Depois ficou cinzenta com muitas nuvens. Uma era em forma de elefante. Depois, vieram as fadas e pintaram a cidade com muitas cores. Começou a nevar. A neve tinha muitas cores e fizeram um boneco com a neve.

Professora E.: Muito bem. Pelo que vi, tentaste recontar a história seguindo a ordem das imagens da janela. Porquê?

Tiago: Porque as imagens da janela estão pela ordem da história.

Professora E.: Concordam com o que o Tiago disse?

Crianças: Sim. (...)

(Nota de campo, n.º 13, 14/12/2015)

Análise da nota de campo

Como se pode verificar, as crianças mostraram quer através das atitudes como do diálogo, que tinham feito positivamente a comparação entre a história (lida) e as imagens das janelas. Para além dessa comparação, também se aperceberam que as imagens das janelas estavam pela mesma sequência da história.

Após o reconto da história, feito pelo *Tiago*, pedimos ao grupo que observasse com atenção todas as imagens dispostas nas janelas (*vide* figura 13), nomeadamente, a nuvem, as fadas, o boneco de neve. Nesse momento, as crianças identificaram que uma das nuvens tinha a forma de um elefante, tal como era descrito na história; que a fada em grande plano, de cabelos loiros e vestido vermelho era a fada *Ariela*; e assim sucessivamente. Posto isto, podemos afirmar que uma observação atenta sobre o que lhes é apresentado, neste caso, as imagens das janelas, permite uma maior compreensão e significado dos mesmos.

Posteriormente, comunicamos que iríamos realizar um *jogo de rimas*. As crianças ficaram muito agitadas, manifestando expressões de agrado, nomeadamente, sorrisos e bater de palmas. Antes de avançar com o jogo,



Figura 13 - Decoração das janelas da sala de aula

perguntamos-lhes se sabiam o que era uma *palavra que rima*. Como verificamos que algumas crianças tiveram dificuldades em definir o que se entende por *rima*, resolvemos projetar na tela uma música com vídeo intitulada “*Panda vai à escola – o jogo das rimas*”. Optamos por este recurso, uma vez que “o uso da tecnologia do vídeo na sala de aula possibilita um ensino e uma aprendizagem mais criativa, autónoma, colaborativa e interativa” (Faria, 2001, p. 64). Neste momento, as crianças mostraram-se muito envolvidas na música, sendo que, aquelas que conheciam a música cantavam, e as restantes observavam com atenção as imagens. No final da música, criamos um diálogo para percebermos se as crianças tinham entendido o que é e como se deve rimar.

Pedro: Sim. Por exemplo, André rima com chulé.

Professora E.: Porque é que dizes que André rima com chulé?

Pedro: (Com alguma hesitação). Porque acabam os dois em ‘e’.

Professora E.: Então, André também rima com presente.

Beatriz: Não. Porque André tem um acento no ‘e’ e presente não tem.

Professora E.: Pois não Beatriz. Logo, os sons dos dois ‘e’ são diferentes. Um lê-se ‘e’ e o outro ‘é’. Por isso é que André rima com chulé, e não rima com presente. Conhecem mais palavras que rimem?

João: Miguel rima com Raquel.

Professora E.: Sim, muito bem, João.

Beatriz: Professora, Andreia rima com sereia. Acabam os dois em ‘eia’.

Professora E.: Muito bem. Então, acho que já perceberam. No entanto, como ainda só conhecemos algumas letras. Retirei algumas palavras simples da história para fazerem rimas.

João: É agora que vamos jogar?

Professora E.: É, João. Mas primeiro quero explicar como é que vamos jogar. O jogo tem algumas regras, por isso quero que prestem muita atenção.

(Nota de campo, n.º 13a, 14/12/2015)

Análise da nota de campo

Através do diálogo com as crianças, verificamos que as palavras que utilizaram como exemplos eram as mesmas que ouviram na música. Por essa razão, utilizamos uma palavra diferente para lhes explicar e dar a compreender que o facto de duas palavras terminarem com as mesmas letras, não significa que rimem. Tudo depende do som.

Partindo deste diálogo, explicamos que o jogo era composto por seis janelas com seis palavras diferentes em cada uma, nomeadamente, *Natal, carta, leão, peitoril, Ariela e presente*. Na sua vez, cada criança deveria lançar um dado, cujas faces tinha a indicação do som final de cada palavra. Deste modo, para o som sorteado, deveriam encontrar uma palavra que rimasse com o vocábulo a que correspondia na janela. As palavras ditas pelas crianças, seriam escritas pelo adulto e colocadas numa caixa de papelão, para que, posteriormente, cada uma das crianças as ‘pescassem’ com uma mola e as fizessem corresponder à janela correta, como por exemplo, se ‘pescasse’ a palavra *comilão* deveria colocar no parapeito da janela da palavra *leão*.

Nas imagens 14 e 15, podemos observar o dado feito em papelão, decorado com cartolinas de cor e as seis janelas com as suas respectivas palavras. As janelas eram feitas em papel, sendo devidamente dobradas de forma a criar um parapeito para que as crianças pudessem colocar os papéis com as palavras.

Durante o jogo, observamos com muita atenção as interações entre as crianças e os comportamentos das mesmas. Assim, concluímos que, no que respeita às interações, as crianças mostravam-se disponíveis para ajudar os colegas em caso de dúvidas e incentivavam-nos. As crianças que normalmente tinham maus comportamentos dentro da sala estavam muito atentas e interagiram com os colegas, auxiliando-os na escolha das palavras. Deste modo, consideramos que o jogo não deve ser visto como um



Figura 14 - Janelas com as palavras do jogo



Figura 15 - Dado do jogo

momento de competição mas como um momento de partilha, entreajuda e interação entre as crianças. Neste pressuposto, Borràs (2001) assume que “a interação do aluno com os seus colegas facilita a resolução de problemas, desenvolve a sua capacidade de organização e de responsabilização pelas suas tarefas, fomenta uma competitividade sã e estimula o debate” (p. 84). No final do jogo, as crianças copiaram para os cadernos diários as palavras das janelas e as palavras que rimavam com elas. No entanto, visto que as crianças ainda não tinham conhecimento de todas as letras do abecedário, selecionaram-se as que podiam escrever e desenharam as que não podiam. Este jogo permitiu-nos trabalhar a gramática de forma agradável. Assim, com recurso ao vídeo musical onde explicava como se deveria rimar e com a realização do jogo, as crianças compreenderam e aprenderam a rimar. Se no início as crianças mostravam alguma dificuldade em rimar, no final, isso já não se verificava. As crianças assinaladas com maiores dificuldades na aprendizagem mostraram-se empenhadas em aprender e participar, verificando-se que algumas delas conseguiram rimar corretamente.

4.3.2. A sopa de figuras geométricas

A presente experiência de ensino/aprendizagem desenvolveu-se na área disciplinar de Matemática. Tal como em todas as outras planificações, as tarefas foram previamente pensadas e estruturadas num plano de aula e analisadas pela professora supervisora da PES e pela professora cooperante.

Uma vez que tínhamos como preocupação a articulação das várias áreas disciplinares, tal como mencionamos anteriormente, importa fazer referência às atividades desenvolvidas

no dia anterior para perceber onde e como se enquadra o jogo do *sopão*. Neste sentido, Fourez, Maingain e Dufour (2008) consideram

[...] que a interdisciplinaridade é, geralmente, concebida como uma prática de interconexão das disciplinas. Ela põe em obra processos de aprendizagem integradores e visa a aquisição de saberes estruturados, transferíveis e atualizáveis na ação, permitindo o desenvolvimento, nos alunos, da aptidão para representar uma problemática, recorrendo, consoante os casos, a diversos pontos de vista, a diversas experiências de vida ou a diversas disciplinas (pp. 74 e 75).

Deste modo, começaremos por descrever com brevidade a aula de Português desenvolvida no primeiro dia da semana. Como habitual, iniciamos a aula com a marcação dos almoços no computador, entrega dos cadernos diários e registo da data. De seguida, com recurso a um fantoche, ao qual se atribuiu o nome de *Manuel Moncho* [vide figura 16] criámos um diálogo com as crianças, desafiando-as a ouvir a sua história. O uso deste fantoche facilitou “a expressão e a comunicação através de ‘um outro’, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos” (Silva, 1997, p. 60) bem como para a leitura de histórias. Neste momento, apresentamos a capa de um livro, sem revelar o título, e questionamos as crianças sobre o que lhes sugeriam as imagens. Posteriormente, realizamos a leitura da história *O Moncho e a Mancha* de Kiko da Silva até ao momento: *de súbito, no meio do prado, Moncho viu uma mancha enorme...com um rabo que espantava manchas mais pequenas* (excerto retirado de *O Moncho e a Mancha*). Assim, criámos um diálogo com as



Figura 16 - Fantoche "Manuel Moncho"

crianças lançando a questão: “O que será a mancha?”. As crianças registaram as suas respostas, através de desenho, em folhas tamanho A5. No final, cada criança dirigiu-se ao quadro para mostrar e falar sobre a sua resposta. De seguida, colocamos uma caixa em cima de uma mesa e anunciamos que dentro dela, estava a resposta à questão. Aos poucos, foi-se revelando o objeto que estava dentro: uma vaca com manchas pretas. Depois, escrevemos no quadro as palavras *Mancha* e *Moncho* e pedimos às crianças que identificassem a letra com que ambas iniciavam, ou seja, a consoante ‘M’ na forma maiúscula. Para concluir, utilizaram plasticina para moldarem a consoante na forma maiúscula e minúscula, colando-as de seguida

numa ficha de trabalho. Na mesma ficha, procederam ao preenchimento ortográfico e caligráfico da consoante, a lápis de carvão.

Após o intervalo, demos início à aula de matemática. Nela, tínhamos como principais objetivos, conhecer as figuras geométricas, nomeadamente, o quadrado, o retângulo, o triângulo e o círculo. Assim, quando as crianças entraram na sala, comunicamos-lhes que o *Moncho* (fantoche/personagem utilizada na aula de português) tinha escondido quatro manchas na sala e deixara um papel com as indicações de onde elas estariam. As crianças partiram em busca da mancha perdida, seguindo as nossas orientações. Sempre que encontravam uma mancha, colavam-na no quadro com *post it*, para que todas as crianças as conseguissem ver e avaliar. Com esta atividade, pretendíamos que as crianças fizessem corresponder as manchas às figuras geométricas, por isso, para conferirem se realmente se assemelhavam a figuras geométricas, projetou-se na tela um vídeo musical intitulado “*DVD da carochinha – A nossa turma 07 O quadrado*”. À semelhança do que descrevemos na experiência anterior, recorremos a esta estratégia para tornar a “aprendizagem mais criativa, autónoma, colaborativa e interativa” (Faria, 2001, p. 64). No vídeo eram apresentadas as quatro figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo), revelando o nome e o número de lados, comparando-se entre si e outros objetos do dia-a-dia.

De seguida, com recurso a figuras geométricas desenhadas em papel de acetato, quatro crianças fizeram corresponder a figura geométrica à mancha (*vide* figura 17). Para isso, a criança tinha que colocar o papel de acetato com a figura geométrica sobre do papel com a mancha. Feito o reconhecimento, colocamos as quatro figuras geométricas, desenhadas em cartolina, no quadro pedindo às crianças que as identificassem quanto ao nome e ao número de lados. Para concluir, distribuíram-se panfletos dos hipermercados, jornais e revistas para que as crianças procurassem e recortassem imagens de objetos do dia a dia, fazendo-os corresponder às figuras geométricas apresentadas, colando-as numa folha abaixo da respetiva figura geométrica (*vide* figura 18). No final, registaram no caderno diário, através de desenho, as quatro figuras geométricas.

No dia seguinte demos continuidade ao estudo das figuras geométricas. Iniciámos a aula com a revisão das figuras geométricas estudadas no dia anterior, lembrando o nome de cada uma e o número de lados. Para isso, como registo, as

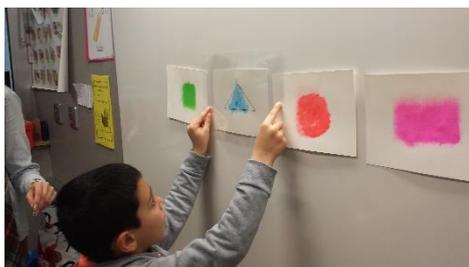


Figura 17 - Verificação das manchas (figuras geométricas)



Figura 18 - Resultado final da atividade das figuras geométricas

crianças colaram uma tira de papel, com a representação de uma tabela, no caderno diário e preencheram-na de acordo com o que lhes era pedido.

De seguida, perguntamos às crianças se sabiam o que era ou se já tinham brincado com blocos lógicos. Partindo das suas conceções, dissemos que os blocos lógicos servem para trabalhar as formas, os tamanhos, as medidas, as cores, entre outros atributos. Posto isto, abrimos a caixa dos blocos lógicos e fomos mostrando peça por peça analisando a cor, tamanho, figura geométrica, e assim sucessivamente. Assim, propôs-se um desafio às crianças.

Professora E.: Tive uma ideia. O que me dizem de fazermos uma sopa deliciosa com estas figuras?

João M.: Professora, isso é impossível. Não podemos comer as figuras. (sorri)

Professora E.: Não a podemos comer, é certo. Mas podemos fazer de conta que fazemos uma sopa. Concordam comigo?

Crianças: Sim. (as crianças ficam todas animadas)

Professora E.: Mas para fazermos a sopa precisamos de algumas coisas.

Pedro: O quê?

Professora E.: Pois... O que é que acham que é preciso? Como é que os vossos pais fazem a sopa?

Beatriz: Eu acho que precisamos de uma panela.

Professora E.: Isso mesmo. Precisamos de uma panela. Mais alguma coisa?

João M.: A panela e as figuras geométricas da caixa dos blocos lógicos.

Pedro: A minha mãe também põe água.

João: E é preciso uma colher para mexer e tirar a sopa.

João M.: Mas não temos aqui um fogão, assim a sopa vai ficar fria.

Professora E.: Vamos jogar ao faz de conta. Podemos imaginar que temos um fogão e que estamos a fazer uma sopa verdadeira.

Crianças: Sim. (Em grande alvoroço) (...)

(Nota de campo, n.º 20, 12/01/2016)

Análise da nota de campo

Com o desenrolar do diálogo, percebemos que as crianças tinham consciência de que na realidade era impossível fazer uma sopa com figuras geométricas. Também, fazendo referência a Vygotsky, vê-se que o jogo era dotado da imaginação, imitação e regras. Assim, a partir da ação das crianças no ‘mundo imaginário’ cria-se a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, onde através do jogo, a criança usa conhecimentos adquiridos e constrói novos conhecimentos.

Após o diálogo, retiramos de um saco um pote de ferro antigo. Nesse momento, as crianças muito espantadas e curiosas questionaram sobre o pote.

Gabriel A.: Professora, mas o que é isso?

Professora E.: Nunca viram isto?

João: Eu já vi em casa da minha avó.

Professora E.: E sabes para que serve?

João: Acho que é para fazer comida.

Professora E.: Muito bem. Serve para fazer comida. Isto é um pote antigo. Antigamente, na época dos vossos bisavôs, em vez de fogões como os que usamos hoje, eles cozinhavam na lareira. Por isso, precisavam de potes destes porque são muito resistentes ao calor do lume. (...)

(Nota de campo, n.º 20a, 12/01/2016)

Análise da nota de campo

Para algumas crianças, o pote de ferro era um instrumento totalmente desconhecido. Por isso, houve a necessidade de explicar o que era e para que servia. No entanto, algumas crianças (as que vivem na aldeia e têm relação estreita com os avós) reconheceram-no.

Depois de uma pequena pausa, durante a qual dissemos para que servia o pote de ferro, continuamos a retirar os utensílios necessários para a confeção da ‘sopa’, nomeadamente, a colher de concha. Entregamos, de seguida, uma peça dos blocos lógicos a cada criança.

Professora E.: *Já temos aqui o pote e a colher. E vocês têm os ingredientes na mão. Agora vou retirar daqui do caderno a receita da sopa.*

João M.: *Professora, não sabes fazer a sopa sem a receita?*

Professora E.: *Não, João. São necessários vinte e cinco ingredientes, não os sei de cor.*

João M.: *Tantos. Vai ser uma sopa muito grande.*

Professora E.: *Pois vai. Mas nós também somos muitos. Por isso temos que ter um bom pote de sopa.*

João M.: *Eu acho que os vinte e cinco ingredientes são as peças que temos na mão.*

Professora E.: *Ora, muito bem. Era aí que queria chegar. São vocês que têm os ingredientes que vou precisar para fazer a sopa. No entanto, têm que prestar muita atenção ao ingrediente que pedir para saberem se é o vosso. Se não for, a sopa vai ficar estragada e não a vamos poder comer.*

Carla: *Parece que vai ser difícil, professora.*

Professora E.: *Não vai. É simples. Só têm que prestar atenção. Vamos fazer uma vez para ver se perceberam?*

Crianças: *Sim.*

Professora E.: *Então, segundo a receita, o primeiro ingrediente da sopa é um quadrado azul, fino e grande.*

Raquel: *(Levanta-se em silêncio, envergonhada e coloca a figura no pote)*

Professora E.: *Boa, Raquel. Parece que era o teu ingrediente. Mostra aos teus colegas para eles confirmarem se está correto.*

(Raquel tira a figura do pote e mostra aos colegas)

Crianças: *Sim. É essa figura.*

João M.: *Pois é. É quadrado, azul, grande e fino como a professora queria.*

Professora E.: *Exatamente. Acho que já perceberam o jogo. Estão prontos para começar?*

Crianças: *Sim.*

Professora E.: *Não se esqueçam que não podem errar. Prestem muita atenção.*

(...)

(Nota de campo, n.º 20b, 12/01/2016)

Análise da nota de campo

Apesar de parecer um jogo simples, este exigia a atenção e identificação das características das peças pedidas. Assim, ao ser pedido o primeiro ingrediente da sopa (um quadrado azul, fino e grande), as crianças apercebem-se que têm que ter em conta a figura geométrica que representa, a cor, a espessura e o tamanho. Deste modo, conseguimos trabalhar quatro conceitos em simultâneo de forma lúdica.

No decorrer do jogo, prestamos muita atenção às atitudes das crianças. Desta forma, verificamos que a atenção e o medo de errar (e estragar a sopa) eram as maiores preocupações. Logo, estavam muito atentas e envolvidas no jogo. Algumas crianças, ao colocarem a peça (ingrediente) no pote, pediram para provar a sopa. Citando as palavras da professora cooperante ‘este tipo de atividades é muito gratificante porque obriga as crianças a estarem atentas e, através da brincadeira, vão aprendendo e apreendendo os conceitos’. Portanto, indo ao



Figura 19 - Criança a jogar ao jogo do sopão

encontro das palavras da professora supracitada, era nosso objetivo, facilitar a aprendizagem e compreensão das figuras geométricas tendo em conta a forma, cor, tamanho e espessura. Assim, entramos em concordância com Caldeira (2009) quando refere que os blocos lógicos têm como principal função “dar às crianças oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação” (p. 369).

Nas imagens 19 e 20, as crianças colocam os ingredientes no pote e “provam” a sopa. Também se pode ver a curiosidade da criança ao espreitar para dentro do pote. No final do jogo as crianças festejaram porque ninguém tinha errado no ingrediente, e por isso, tinham superado o desafio proposto.

Para concluir a aula, projetamos na tela a representação de uma casa e de um barco com as peças dos blocos lógicos e as crianças identificaram as figuras geométricas que as integravam. Para cada imagem projetada, uma criança tentava fazer a construção com as peças dos blocos lógicos. No final, as crianças desenharam, livremente, fazendo construções com as figuras geométricas.

Este tipo de atividade permitiu que as crianças, ao mesmo tempo que brincavam aprendessem novos conceitos, retendo-os de forma mais eficaz. Consideramos que o jogo auxilia na aprendizagem das crianças, visto que é no processo de manipulação e interação que as crianças conseguem efetuar aprendizagem mais significativas e duradouras. O facto de termos dito, às crianças, que se errassem no ingrediente pedido a sopa se estragaria incutiu-lhes o sentido de responsabilidade, visto que ninguém queria ser a responsável pelo mau resultado. Assim, fazendo referencia a Arends (2008), “o desejo de obter sucesso é evidente quando os alunos se esforçam para [...] alcançar os objetivos de determinadas tarefas” (p. 141).

Como já mencionamos, as crianças festejaram o facto de terem concluído a missão sem que ninguém tivesse errado no ingrediente. Portanto, podemos afirmar que o facto de serem bem-sucedidos nos desafios propostos as estimula. Neste sentido, Borràs (2001) afirma que “o êxito é altamente estimulante. A satisfação de ter conseguido um objectivo incita a continuar a aprender” (p. 360). Portanto, de acordo com este pressuposto, é evidente o papel do jogo na aprendizagem significativa da criança.

4.3.3. Vamos conhecer os amigos da turma

A seguinte experiência de ensino/aprendizagem desenvolveu-se na área disciplinar de Estudo do Meio. De acordo com Mateus (2008), o programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico está “estruturado tendo em conta o alargamento progressivo, a integração dos temas, em forma de metodologia de descoberta, em forma de objetivos operacionais e de

articulação dos conteúdos, (...)” (p. 71). Desta forma, as crianças têm a oportunidade de desempenhar um papel mais ativo na construção do conhecimento.

No decorrer da semana íamos trabalhar com as crianças o conteúdo *À descoberta dos outros e das Instituições*. No primeiro dia da semana utilizamos o fantoche *Manuel Moncho* para relembrar as personagens da história *O Moncho e a Mancha*. Para articular as diferentes áreas disciplinares, escrevemos no quadro as palavras *pai, varredor, senhora, amigos, mecânico*, entre outras, para que as crianças identificassem a consoante ‘m’ maiúscula e minúscula, uma vez que tínhamos iniciado o estudo dessa consoante no período da manhã. Escrevemos, de seguida, a palavra ‘amigo’ no centro do quadro e o *Moncho* perguntou às crianças: *O que é para ti um amigo?* Este tipo de questionamento, em que pretendemos conhecer a opinião das crianças, é de extrema relevância, uma vez que as crianças são “membros ativos da comunidade, com direitos e capacidade de expressar a sua opinião, tomar decisões e participar” (Mesquita-Pires, 2013, p. 73). Na nota de campo n.º 19 podemos observar as respostas das crianças.

Pedro: A mãe, o pai e o João.

Tiago: Quando caio e me ajudam.

Adriana: Uma pessoa em quem eu confio.

Eduardo: Os meus pais porque gostam de mim.

Cíntia: Uma pessoa em quem confio.

João: Alguém em quem confio.

Carla: Uma pessoa em quem confiamos muito e podemos brincar.

Bruno: Os amigos são amigos.

Gabriel André: Ajudam-se, temos que ser todos amigos.

João Miguel: É quando um menino está magoado e nos pedem ajuda, e nós confiamos nele e o ajudamos.

Raquel: Porque trabalhamos juntos.

Joana: Os meus amigos, os meus pais e os bebés.

Beatriz: Confio em todos os meus amigos.

(Nota de campo, n.º 19, 11/01/2016)

Análise da nota de campo

A presente nota de campo apresenta as respostas de um grupo de treze crianças à questão “O que é para ti um amigo?”. As restantes crianças, por vergonha ou por não conseguirem definir, não responderam. Vê-se que três crianças referem que, para eles, um amigo é o pai, a mãe e os irmãos, portanto, a família encontra-se aqui em evidência. As restantes relatam ações e atitudes para com os outros ou dos outros para consigo mesmas, favoráveis à amizade. Como podemos observar pelo diálogo do *Tiago, Adriana, Cíntia, João, Carla, Gabriel André, João Miguel, Raquel e Beatriz*. Nota-se ainda a importância da entajuda nas relações das crianças.

Após o diálogo sobre a palavra amigo e a amizade, propôs-se um jogo da memória com as imagens da história lida durante a manhã na aula de Português. À medida que se iam colando as imagens no quadro, dispostas com a imagem para baixo, fizemos referência às regras do jogo. Verificamos que ao longo do jogo, as crianças davam sugestões, tentando ajudar os colegas que iam ao quadro. Coloca-se aqui em evidência uma das características das

fases da teoria Piagetiana, nomeadamente, fase das operações concretas, pois “a criança [...] já é um ser social e quando joga em grupo a existência de regras é fundamental” (Baranita, 2012, p. 38). No final do jogo, tendo em consideração as imagens utilizadas fez-se o reconhecimento dos familiares e amigos do *Moncho*, entre os quais, o tio e o pai.

Por fim, com recurso a uma apresentação em formato digital, falamos com as crianças sobre os conceitos de amigos da escola, amigos fora da escola, vizinhos, professores e auxiliares. Neste momento, as crianças partilharam com os restantes colegas e professores da sala o que entendiam sobre cada um dos conceitos e, quem eram as pessoas que conheciam e correspondiam a cada conceito.

Por sua vez, na área disciplinar de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Educação e Expressão Plástica), que se seguiu na hora após Estudo do Meio, as crianças criaram uma árvore da amizade, onde se desenharam a si mesmas e ao(à) melhor amigo(a). No final, cada criança colou uma figura alusiva do seu coração na porta da sala criando uma árvore, como se pode observar pela figura 20, que representa o resultado final.

No dia seguinte, na aula de estudo do meio, começamos por rever os conceitos de amigos da escola, amigos fora da escola, vizinhos, professores e auxiliares, abordados no dia anterior. Consideramos que é necessário rever e relembrar as atividades do dia anterior, para, deste modo, percebermos se as crianças alcançaram os objetivos estipulados.

Posteriormente, entregamos os manuais de estudo do meio e pedimos que o abrissem na página certa. Tínhamos a preocupação de projetar sempre a página do manual escolar na tela para facilitar o seguimento do mesmo por parte das crianças. Nessa página, era pedido às crianças que numerassem as imagens de acordo com as expressões que havíamos relembrado no início da aula (amigos da escola, amigos fora da escola, vizinhos, professores e auxiliares) e que numerassem, também, um conjunto de três imagens de forma a contarem uma história. No final, as crianças contaram a sua história ao grupo sendo, depois, selecionada a melhor para registarem no caderno diário.

Delineado o objetivo de *conhecer os amigos da turma*, distribuímos pelo grupo uma ficha de trabalho (*vide* anexo VII), onde cada criança deveria preencher de acordo com os seus dados pessoais, nomeadamente, nome próprio, apelido, idade, dia de aniversário, número total das letras do nome próprio e apelido, número de pessoas que vivem com ela, entre outros. Esta ficha permitiu que trabalhássemos não só o estudo do meio, mas também a matemática e o português, através da contagem do número de letras, por exemplo. Para auxiliar todas as crianças no preenchimento da ficha de trabalho, a mesma foi projetada e resolvida por todos



Figura 20 - Árvore da amizade: resultado final

ao mesmo tempo. Deste modo, assumimos o papel de orientadoras e conseguimos que as crianças se conhecessem um pouco mais.

No final da resolução da ficha de trabalho, comunicamos que iríamos realizar um jogo para que as crianças se conhecessem melhor, fisicamente e psicologicamente. Assim, revelamos a caixa do jogo e aguardamos o reconhecimento do mesmo por parte das crianças.

Carla: Eu conheço esse jogo.

Professora E.: Boa, então sabes-me dizer como se chama?

Carla: Isso não sei, Mas já joguei. Tem umas caras e depois a outra pessoa tem que adivinhar qual é a cara que estamos a ver.

Professora E.: Muito bem. É mais ou menos assim que este jogo funciona. Mas vai ter algumas diferenças.

João Miguel: Vamos jogar a esse jogo, professora?

Professora E.: Sim. Se vocês quiserem podemos jogar. Se não arrumo e fazemos outra coisa.

Crianças: Não! Nós queremos jogar.

Professora E.: Boa! Boa! Então vamos prestar atenção. Tal como a Carla disse, este jogo tem uns tabuleiros com umas carinhas. Como podem ver aqui na imagem. Mas...nós alteramos umas coisas neste jogo.

Gabriel André: O quê, professora?

Professora E.: As imagens.

Crianças: Aaaaah. (Ficam muito admiradas)

Pedro: E o que é que tem as novas imagens?

Professora E.: A fotografia da vossa cara.

(As crianças começam-se a rir).

Professora E.: Porque é que se estão a rir?

Francisco B.: Professora, eles estão a portar-se mal. Assim não vamos jogar.

Professora E.: Concordo contigo. Se se continuarem a rir não vamos jogar. É isso que querem?

Crianças: Não!

Professora E.: Muito bem. Então, como estava a dizer, este jogo tem um tabuleiro com as vossas fotografias. O que acham que vamos fazer?

João Miguel: Eu acho que vamos aí. Depois temos que escolher uma fotografia e depois temos que adivinhar qual é.

Professora E.: Exatamente. Para que compreendam, vou exemplificar com a estagiária Luísa. A Luísa vem aqui e levanta um quadrado destes. Vê a imagem, e sem olhar para ninguém tem que dizer coisas sobre essa pessoa. Vamos a isso?

Crianças: Sim!

Professora Estagiária Luísa: (Levanta um quadrado). Eu vejo uma pessoa do género feminino. De cabelos castanhos, olhos castanhos, é sorridente, por vezes envergonhada, ... (...)

(Nota de campo, n.º 22d, 12/01/2016)

Análise da nota de campo

A nota de campo revela o momento em que se fez o reconhecimento do jogo, em que consiste e como se joga. Como se pode observar, para que as crianças compreendessem o que deveriam fazer, exemplificamos 'imitando' o papel das crianças.

Posto isto, uma das crianças deu início ao jogo. Como lhe foi dito, levantou um quadrado do tabuleiro, observou atentamente essa imagem e foi dando pistas acerca da criança retratada. A primeira criança que adivinhasse quem estava na fotografia,



Figura 21 - Criança a jogar "Quem é quem?"

levantava-se e escolhia um quadrado do tabuleiro, e assim sucessivamente.

Visto que a área disciplinar de Estudo do Meio era a última que complementava a carga horária, no decorrer da ação verificamos que ao final da tarde as crianças já não se mostravam predispostas para aprender, portanto a escolha deste jogo assumiu-se como um momento prazeroso e descontraído, tanto para as crianças como para os adultos. No entanto, não descuroamos o seu valor pedagógico, uma vez que este permitiu “desenvolver uma grande variedade de destrezas, capacidades e de conhecimentos” (Borràs, 2001, p. 207). Por isso, este jogo não deve ser visto com um mero ‘passar de tempo’ sem qualquer tipo de objetivo,

(...) mas como uma atividade lúdica, que bem aplicada e desenvolvida, pode ser um impulsionador do desenvolvimento cognitivo, incidindo em funções como a acomodação e assimilação defendidas por Piaget e ao mesmo tempo é uma atividade passível de desenvolver competências de outros domínios, nomeadamente a nível da afetividade e socialização (Sousa, 2015, p. 56).

Ficamos bastante satisfeitos com o envolvimento das crianças no jogo, pois, todas elas quiseram participar e arriscar, sem receio de errar ou de serem ‘julgadas’. Tal como afirma Sousa (*sd*), “jogando, a criança é ao mesmo tempo actora e expectadora. Exprime-se e observa a expressão dos outros até que se sente capaz de actuar em conjunto com os outros, não temendo integrar-se no jogo colectivo” (p. 11). Visto que este jogo envolvia as características físicas, consideramos que é um ótimo recurso para trabalhar a caracterização física na área disciplinar de português, por exemplo.

4.4. Apresentação e análise das grelhas de envolvimento das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como se sucedeu na EPE, também no âmbito do 1.º CEB preenchemos seis grelhas de envolvimento, correspondentes a seis crianças. A escolha das crianças também recaiu sobre o facto de apurarmos de que modo o jogo influencia no processo de ensino/aprendizagem e nas relações das crianças, com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar comparativamente com as crianças com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar. Posto isto, seleccionamos os três jogos descritos anteriormente nas experiências de aprendizagem, nomeadamente, as janelas de rimas, o sopão e o quem é quem. As observações tiveram a duração de dois minutos para cada criança e atendemos às especificidades anunciadas por Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), descritas anteriormente.

Para descrevermos, analisarmos e interpretarmos as observações efetuadas nas grelhas de envolvimento, apresentamos as seguintes tabelas que sintetizam os dados recolhidos:

Crianças com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar			
Jogo / Nomes	Bianca	Margarida	Raquel
Janelas de rimas	Nível 3 de envolvimento	Nível 3 de envolvimento	Nível 3 de envolvimento
O sopão	Nível 5 de envolvimento	Nível 4 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento
Quem é quem?	Nível 5 de envolvimento	Nível 4 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento

Quadro 8 - Envolvimento nos jogos das crianças assinaladas com baixos e/ou médios níveis de implicação e bem-estar do 1.º CEB

Crianças com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar			
Jogo / Nomes	Beatriz	Cíntia	João M.
Janelas de rimas	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento
O sopão	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento
Quem é quem?	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento	Nível 5 de envolvimento

Quadro 9 - Envolvimento nos jogos das crianças assinaladas com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar do 1.º CEB

Como se pode verificar pelo quadro 8, o jogo que apresentou mais baixos níveis de envolvimento foi o das *janelas de rimas*. Para justificar estes valores, teremos em consideração vários fatores, entre os quais, as crianças assinaladas encontravam-se nos lugares do fundo da sala, e isso permitia que se distraíssem com mais facilidade; têm muitas dificuldades na aprendizagem; são crianças pouco participativas e interessadas. No entanto, foi notória a felicidade e envolvimento durante o momento em que estavam a jogar. Verificou-se ainda que, após terem jogado e desempenhado um papel ativo no jogo, compreenderam como deveriam rimar palavras, dando novos exemplos.

Por sua vez, no jogo do *sopão* apenas a Margarida apresentou um menor nível de envolvimento, sendo-lhe atribuído o nível 4, caracterizado por atividade com momentos intensos. Nas grelhas de envolvimento, apresentadas no anexo X justificamos o nível atribuído da seguinte forma: *Mostra alguns momentos de concentração enquanto ouve e observa o objeto que tem na mão. Teve alguma hesitação em fazer corresponder o seu objeto à descrição do 'ingrediente' pedido. No entanto, após algum tempo a pensar e refletir levanta-se e coloca o objeto no pote de ferro, ainda que com alguma hesitação e vergonha. Verifica-se, através da sua expressão, a satisfação por ter conseguido concluir o objetivo.*

Por fim, no jogo do *quem é quem* verifica-se a mesma situação do jogo anterior. A *Bianca* e a *Raquel* apresentam o nível 5 de envolvimento, enquanto a *Margarida* se encontra novamente no nível 4 de envolvimento. Tal como justificamos na grelha de envolvimento, a *Margarida* é uma criança muito tímida e fechada em si mesma e, apesar de demonstrar interesse e vontade em participar ativamente no jogo, mostra também algum receio e timidez. Contudo, uma vez que não se sentiu à vontade para “adivinhar” a criança que era caracterizada, as crianças do grupo deram-lhe a vez para ir ao tabuleiro escolher uma fotografia e caracterizar a criança da fotografia ao grupo. Desta forma, viu-se que existia grande cumplicidade entre as crianças do grupo.

Já no quadro 9, as crianças referenciadas com altos e/ou muito altos níveis de implicação e bem-estar, tiveram nível 5 de envolvimento nos três jogos.

Assim, podemos considerar as palavras de Bruner, citado por Costa 2007, que refere que, para as crianças, o jogo

[...] trata-se de algo diferente, de um instrumento fundamental com o qual têm de construir a sua inteligência e muitos outros aspectos da sua personalidade e da sua vida, razão pela qual não se deve depreciar como uma actividade supérflua nem estabelecer uma oposição entre trabalho sério escolar e jogo, mas muito pelo contrário (p. 5).

Portanto, verifica-se o que defendemos ao longo no trabalho: o jogo é uma boa estratégia, capaz de motivar as crianças na aprendizagem e, ao mesmo tempo, favorece a relação de cooperação entre as crianças.

4.5. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas realizadas à Educadora e Professora Cooperantes

Como já havia mencionado anteriormente, a recolha de dados debruçou-se sobre as grelhas de envolvimento (Laevers, 1994) e a realização da entrevista à Educadora de Infância Cooperante e à Professora Cooperante. Neste momento, apresentamos os resultados obtidos através da entrevista, procurando conhecer a opinião da EIC e da PC relativamente à importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem e nas relações que as crianças estabelecem entre si, nesses momentos. A organização dos dados obedece à seguinte ordem: apresentação e análise dos resultados da entrevista à EIC; apresentação e análise da entrevista à PC e, comparação dos dados entre a EIC e a PC.

4.5.1. Apresentação e análise dos resultados da entrevista à Educadora de Infância Cooperante

Para a primeira questão: *Costuma utilizar o jogo nas suas atividades? Se sim, que tipo de jogos?* A EIC respondeu: *Sim, costumo utilizar muitas vezes o jogo, em vários momentos da rotina. Tanto jogos de mesa como de grande grupo e de pequeno grupo de forma a abordar todas as áreas de conteúdos.* Deste modo, podemos concluir que o jogo é um recurso que promove a aprendizagem, de forma motivadora e estimuladora. Destacamos ainda, que podemos adaptar vários jogos para a situação pretendida.

À segunda questão: *Como é que aborda o jogo na sua sala?* Respondeu: *Costumo abordar o jogo, principalmente como forma de trabalhar algum assunto, como a matemática, música, letras ou rimas, por exemplo, como referi no ponto anterior em grande grupo e/ou pequeno grupo, mas sempre com uma intencionalidade.* Deste modo, conclui-se que para que as crianças aprendam através do jogo, este não deve ser desprovido de uma intencionalidade, seja ela qual for.

Para a terceira questão: *De que forma o jogo pode influenciar no processo de ensino/aprendizagem na(o) Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico?* Respondeu: *Na minha opinião, o jogo influencia muito no processo de ensino/aprendizagem. É uma forma divertida e motivadora de aprender para as crianças, encorajando-as também nas suas necessidades.* Esta resposta é coerente com o que temos vindo a afirmar ao longo do trabalho, o jogo influencia de facto no processo de ensino/aprendizagem das crianças e ajuda-as a ultrapassar as suas dificuldades.

Por sua vez, na quarta questão: *Acha que o jogo pode promover a cooperação e interação entre as crianças? Porquê?* Respondeu: *Claro que sim. Sem dúvida nenhuma sendo jogos de pares/grupos. Elas desenvolvem assim uma ligação de entreajuda muito maior, com aqueles que têm mais dúvidas ou necessidades.* Esta afirmação responde ao nosso quarto objetivo do estudo, nomeadamente, averiguar as relações que as crianças estabelecem entre si em momentos de jogo. Atendendo à opinião da EIC e às nossas observações no decorrer da ação pedagógica onde utilizamos o jogo, podemos assumir a veracidade desta afirmação.

Na última questão da entrevista: *Que benefícios ou malefícios poderão advir do ato de jogar juntos?* Respondeu: *Os benefícios é mesmo a diversão, motivação, aprendizagem, aquisição de regras, amizade e entreajuda e a competição positiva. Os malefícios, na minha opinião, são muito menos ou quase nenhuns...a não ser a competição desmedida e não controlada.* Mesmo que se observem alguns malefícios no ato de jogar juntos, ainda assim, existe um número consideravelmente maior de benefícios. No nosso caso, nos jogos que implementamos na sala de aula, não constatamos em qualquer momento competição

desmedida entre as crianças mas, momentos de partilha, ajuda, cooperação, amizade, entre outros.

4.5.2. Apresentação dos resultados da entrevista à Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico Cooperante

À primeira questão que colocamos: *Costuma utilizar o jogo nas suas atividades? Se sim, que tipo de jogos?* A PC respondeu: *Sim. Jogos de palavras, jogos para o ensino da matemática e às vezes para a área de estudo do meio.* Mais uma vez, podemos considerar que os jogos podem ser adaptados de acordo com a situação pretendida. No entanto, pela resposta da PC podemos averiguar que existe maior facilidade em utilizar jogos nas áreas disciplinares de português e matemática.

À segunda questão: *Como é que aborda o jogo na sua sala?* Respondeu: *No ensino da leitura gosto de fazer jogos silábicos, jogos de memória, jogos da glória, sopa de letras, etc. Os jogos são, assim, uma ferramenta auxiliar e pedagógica nas aprendizagens.* Existem vários jogos e várias formas de os abordar nos diferentes conteúdos de aprendizagem. Apesar da PC assinalar apenas alguns jogos para a área disciplinar de português, também existem bastantes para a área disciplinar de matemática, como por exemplo, o sopão, o loto, o bingo, jogos com blocos lógicos, entre outros.

Para a terceira questão: *De que forma o jogo pode influenciar no processo de ensino/aprendizagem na(o) Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico?* Respondeu: *Acho que as crianças ficam mais motivadas para as suas aprendizagens, desenvolvem aspetos cognitivos, afetivos e sociais.* A resposta da PC entra em concordância com aquilo que temos vindo a defender ao longo do trabalho. O jogo é, realmente, um instrumento motivador para as aprendizagens das crianças.

Por sua vez, na quarta questão: *Acha que o jogo pode promover a cooperação e interação entre as crianças? Porquê?* Respondeu: *Claro que sim. Porque se promove o espírito de cooperação entre eles (pares) e entre o professor.* Portanto, o jogo não promove apenas cooperação e interação entre as crianças, mas também com o professor. Acreditamos que, através do jogo, as crianças se sintam mais livres, espontâneas, desinibidas e à vontade para interagir e aprender com o outro, seja adulto ou criança.

Por fim, na última questão da entrevista: *Que benefícios ou malefícios poderão advir do ato de jogar juntos?* Respondeu: *Malefícios não encontro. Quanto aos benefícios, traz: socialização, maior apreensão da matéria, cooperação, autonomia, entre outros.* Comparando com a resposta da EIC, em que apontou apenas um malefício do ato de jogar juntos, a PC não aponta qualquer malefício, ressaltando apenas benefícios. Podemos assim

concluir, mais uma vez, que são mais os benefícios do que os malefícios apontados ao ato de jogar juntos.

4.5.3. Comparação das respostas da Educadora e Professora Cooperantes

Através das respostas obtidas na entrevista, verificamos que ambas utilizam o jogo nas suas atividades. No entanto, a EIC referiu que utilizava o jogo nos vários momentos da rotina, sendo eles jogos de mesa e de grande/pequeno grupo. Por sua vez, a PC referiu que utilizava o jogo para o ensino de conteúdos, a matemática, a português e a estudo do meio. Apesar de a PC utilizar os jogos apenas (e em alguns momentos, para o ensino de conteúdos) consideramos que isso é fundamental, pois, como vimos ao longo da PES, os jogos foram uma estratégia motivadora para a aprendizagem. Podemos ainda aferir que, as crianças com maiores dificuldades, na aprendizagem, melhoraram as suas competências com o uso dos jogos.

Na *Q2: Como é que aborda o jogo na sua sala?* Ambas referiram que utilizavam o jogo para trabalhar algum assunto nas diferentes áreas de conteúdo/disciplinares, no entanto, o jogo tinha sempre uma intencionalidade. Neste sentido, partilhamos a mesma opinião da EIC e da PC, visto que, as crianças têm que compreender que um jogo, com carácter educativo, para além de divertir, tem como principal objetivo a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Relativamente à *Q3: De que forma o jogo pode influenciar no processo de ensino/aprendizagem na(o) Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico?* Responderam que o jogo é uma forma divertida e motivadora para as crianças aprenderem. A PC referiu ainda que, o jogo, desenvolve *aspetos cognitivos, afetivos e sociais*. Consideramos que a ludicidade e a aprendizagem não podem ser vistas com objetivos diferentes, mas, como complemento uma da outra. O jogo e a brincadeira são, na verdade, situações de aprendizagem. Relembramos uma das observações no âmbito da EPE, em que nos apercebemos que é através da brincadeira que as crianças constroem aprendizagens mais significativas. Portanto, indo ao encontro as palavras da PC, os jogos ajudam a criança no desenvolvimento afetivo, social, físico e intelectual. Através dos jogos, a criança desenvolve a expressão oral e corporal; prepara-se para se integrar na sociedade; constrói o seu próprio conhecimento; estabelece relações afetivas com as outras crianças e os adultos.

À *Q4: Acha que o jogo pode promover a cooperação e interação entre as crianças? Porquê?* Ambas referiram que sim. No entanto, ressalvamos a resposta da EIC que refere que, através do jogo, as crianças *desenvolvem [...] uma ligação de entreajuda muito maior, com aqueles que têm mais dúvidas ou necessidades*. Para além daquilo que a EIC e a PC

referiram, acrescentamos que ao brincar/jogar, as crianças desenvolvem-se socialmente, constroem amizades e aprendem a conviver respeitando o outro, bem como, as normas e regras estabelecidas.

Por fim, na *Q5: Que benefícios ou malefícios poderão advir do ato de jogar juntos?* Verifica-se que a PC não referiu nenhum malefício, atribuindo apenas benefícios ao ato de jogar juntos. Por sua vez, a EIC referiu apenas um malefício: *competição desmedida e não controlada*, apresentando muitos mais benefícios: *diversão, motivação, aprendizagem, aquisição de regras, amizade e entreaajuda*. Partilhamos a opinião da EIC, quando refere que a competição desmedida e descontrolada poderá ser um malefício na utilização dos jogos. Contudo, se isso ocorresse, o educador/professor deveria inculcar na criança a importância das regras, do respeito e da aceitação pelo outro.

Posto isto, podemos concluir que tanto a EIC como a PC entram em concordância relativamente ao papel do jogo no processo de ensino/aprendizagem e nas relações das crianças, afirmando que este é muito importante para o desenvolvimento individual e social da criança. A entrevista permitiu-nos compreender que o uso dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, apesar de não ser algo novo, continua a ser uma estratégia muito usada e adequada para a construção do conhecimento, nas crianças. A escola deve proporcionar momentos para a construção do conhecimento através da descoberta e invenção, em que a criança tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Considerações Finais

Procuramos, agora, refletir acerca de todo o processo de investigação e da ação pedagógica realizada em contextos de EPE e de 1.º CEB, bem como, acerca do relatório que aqui apresentamos. Ao longo da ação pedagógica assumimos uma atitude investigativa e reflexiva sobre as práticas. Tal como preconizam Oliveira & Serrazina (2002) “os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único” (p. 34). Deste modo, consideramos que a ação desenvolvida em contexto assumiu uma grande importância na nossa formação, enquanto futuros educadores/professores, na medida em que a preparação formal “é vivida numa instituição de formação de professores, onde o futuro professor assimila conhecimentos pedagógicos e onde começa por realizar as práticas de ensino” (García cit. por Mesquita, 2015, p. 22). Ainda neste sentido, citamos as palavras de Mesquita (2011) que nos diz que “A formação inicial é, por excelência, o período da iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor” (p. 13).

A possibilidade de podermos estar em contato com a realidade pedagógica, permitiu-nos observar o contexto e colocar em prática as nossas aptidões. Desta forma, os momentos de observação e cooperação assumiram um papel fulcral em toda a ação pedagógica, sendo que num primeiro momento permitiu-nos observar a ação das educadora e professora cooperantes; o grupo de crianças, tendo em conta as suas interações, motivações, interesses, desenvolvimento, necessidades, entre outras características; a disposição da sala de aula e de atividades. Através dessas observações concluímos que na EPE, a EIC, utilizava muitas vezes os jogos para abordar todo o tipo de conteúdos e para divertir as crianças. No caso da PC, no 1.º CEB, também eram utilizados jogos, no entanto, com menos evidência. Em relação ao espaço da sala de atividades e de aula, observamos que na EPE existiam áreas de jogos e que estes eram de fácil acesso para as crianças, contrariamente ao 1.º CEB, em que existam alguns jogos fechados num armário. Enquanto futuros educadores/professores, e após a experiência vivida ao longo dos contextos, pretendemos criar uma área de jogos, de fácil acesso para as crianças, isto porque valorizamos o jogo no desenvolvimento integral da criança.

Tendo em consideração alguns dos aspetos mencionados anteriormente, verificamos que no âmbito da EPE a aprendizagem e as interações entre as crianças ocorriam através da brincadeira. Posto isto, compreendemos que a brincadeira desenvolve o sistema neurológico e a imaginação da criança. Ao desenvolver a imaginação, a criança torna-se capaz de construir novos caminhos na vida futura. A brincadeira permite que o adulto compreenda como é que

está o desenvolvimento da criança, que questões coloca, quais os comportamentos que desenvolve e as soluções que encontram para resolver problemas do dia a dia. Para além destas considerações, julgamos que a brincadeira/jogo também ajuda na construção de aprendizagens mais significativas, uma vez que é uma forma de motivação para a criança e proporciona que as crianças interajam entre si, podendo deste modo, construir aprendizagens entre elas, desenvolver o sentido de ajuda e de socialização.

Os fatores enunciados serviram de propulsores para a investigação que desenvolvemos ao longo do nosso trabalho. Assim, surgiu o tema *A aprendizagem através do jogo: a importância de jogar juntos*. Ao desenvolvermos este tema, pretendíamos dar resposta à seguinte questão: *Quais as implicações dos jogos no processo de ensino-aprendizagem e nas relações das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Assumimos assim, que o jogo faz parte da vida do ser humano.

Definida a problemática a ter em consideração, deparamo-nos com um novo problema, a planificação das atividades. Citando Arends (2008), uma “boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produzido” (p. 92). No âmbito da EPE seguimos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCPEPE]* (Silva, 1997), as *Metas Curriculares* e, tivemos em consideração, os interesses e necessidades das crianças. No entanto, também planeamos de forma a dar respostas à questão-problema do trabalho, ou seja, as implicações dos jogos no processo de ensino-aprendizagem e nas relações das crianças. Por sua vez, no âmbito do 1.º CEB tivemos em consideração os *programas e metas curriculares*, nomeadamente, *Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 4.ª ed.); *Organização Curricular e Programas de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica* (Ministério da Educação, 4.ª ed.), no entanto, incidimos mais sobre as áreas de Expressão e Educação Plástica e Dramática; *Programa e Metas Curriculares de Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013); e, *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Para além destes, seguimo-nos pelas orientações da professora cooperante, de acordo com o que ela havia estipulado na planificação a médio e longo prazo e, pelos manuais escolares das crianças, nomeadamente, o manual de português, matemática e estudo do meio. Aquando da planificação, procuramos desenvolver atividades onde a criança tivesse o papel ativo na construção do conhecimento, ou seja, privilegamos a pedagogia participativa. Procuramos, ainda, estabelecer uma articulação importante entre as diferentes áreas do saber. Tal como para a EPE, também no 1.º CEB utilizamos jogos para dar resposta à nossa problemática. Contudo, neste momento

de reflexão sobre os planos desenvolvidos em ambos os contextos, pensamos que ficou tanto por explorar, construir e viver, não apenas em contexto de sala de atividade ou aula, mas também a nível pessoal. No entanto, nunca é tarde para melhorar, pois ao longo da vida existirão mais momentos que contribuirão para a nossa formação pessoal e profissional.

Assim, ao longo da prática, percebemos que ao proporcionarmos às crianças (em ambos os contextos) aprendizagens ativas, possibilitando momentos de prazer, diversão e interação, estas conseguiram exprimir mais facilmente as suas perspetivas, interesses, opiniões e ideias sobre determinado conteúdo. Constatamos ainda que houve uma maior entrega, atenção e envolvimento por parte das crianças nos momentos de jogo, em detrimento das atividades sem jogos. Apesar do jogo estimular e motivar o interesse da criança para a aprendizagem, convém ressaltar que o seu uso desmedido e sem intenção, acaba por ser inútil servindo apenas como um passatempo.

Atendendo agora à estrutura do trabalho que aqui apresentamos, consideramos que o enquadramento teórico permitiu-nos averiguar a importância dos jogos na aprendizagem e nas relações das crianças da EPE e do 1.º CEB. Tivemos a preocupação de compreender a evolução do jogo ao longo dos tempos e definir o seu conceito, ainda que este seja bastante ambíguo. Exploramos as teorias de Piaget e Vygotsky sobre o jogo no desenvolvimento da criança. Investigamos a atitude do educador e professor como mediadores do jogo e, o papel do jogo no desenvolvimento da criança. Pretendemos sensibilizar os futuros educadores e professores para a utilização do jogo nas suas salas de atividades e aula, uma vez que este proporciona vários benefícios na construção do conhecimento e nas relações da criança. Através dele, o educador e professor podem interagir mais livremente com as crianças, proporcionando-lhes momentos prazerosos em que se sintam à vontade para partilhar as suas ideias, opiniões e interesses.

Ressaltamos a importância dos instrumentos de recolha de dados na nossa investigação, nomeadamente, as grelhas de observação e as entrevistas que realizamos para compreender a opinião da educadora e da professora cooperantes sobre o jogo na aprendizagem e relação das crianças. Relativamente às grelhas de observação relembramos que utilizamos a grelha de implicação e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010) no início de cada contexto de estágio para selecionarmos um grupo restrito de crianças, sobre as quais incidiriam as observações em momentos de jogo. Posto isto, selecionamos três crianças com níveis baixos e/ou médios de bem-estar e implicação e, três crianças com níveis altos e/ou muito altos de implicação e bem-estar, para compararmos e averiguarmos as implicações do jogo em ambos os casos. Aquando das atividades com jogos, utilizamos as grelhas de envolvimento (Laevers, 1994). Assim, ao analisarmos os dados recolhidos através das grelhas de envolvimento, verificamos

que no caso das crianças assinaladas com níveis baixos e/ou médios de implicação e bem-estar o jogo funcionou como motivador da aprendizagem: as crianças estavam mais atentas, envolvidas, participativas e comunicativas. No entanto, verificamos alguns casos em que as crianças se manifestaram introvertidas, e nos jogos em que se sentiam mais observadas pelos colegas não conseguiram transmitir confiança e “à vontade”. Deste modo, as grelhas permitiram-nos dar resposta a dois dos objetivos que traçamos para a questão-problema, nomeadamente, iii) avaliar o envolvimento das crianças em momentos de jogo e iv) averiguar as relações que as crianças estabelecem entre si em momentos de jogo. Por sua vez, as entrevistas realizadas à educadora e professora cooperantes permitiram-nos dar resposta a dois dos quatro objetivos estipulados, nomeadamente, i) verificar se os educadores e professores promovem, e como, o jogo na sala de atividades e de aula e, ii) conhecer as opiniões da educadora e da professora cooperantes sobre o jogo, enquanto recurso, no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, podemos aferir que tanto a educadora como a professora cooperantes atribuem grande importância ao jogo no processo de ensino-aprendizagem e nas relações que as crianças estabelecem entre si. Citando as palavras da EIC, *o jogo é uma forma divertida e motivadora de aprender para as crianças, encorajando-as também nas suas necessidades*. Na mesma linha, a professora cooperante considera que através do jogo *as crianças ficam mais motivadas para as suas aprendizagens, desenvolvem aspetos cognitivos, afetivos e sociais*.

Importa realçar que, nos contextos onde desenvolvemos a prática pedagógica, fomos muito bem recebidos, acolhidos e acarinhados. Para além de colocarmos em prática aquilo que fomos aprendendo e adquirindo ao longo da Licenciatura e Mestrado, também construímos relações de afeto com a educadora e a professora cooperantes, as crianças da EPE e as crianças do 1.º CEB, bem como toda a comunidade educativa envolvida. Neste sentido, importa considerar as palavras de Mesquita-Pires (2007) que salienta que “[...] as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como fatores potenciadores na integração profissional” (p. 155). Acima de tudo, esta oportunidade contribuiu para o nosso desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Aprendemos a observar, a ver a criança como ser único e especial, a respeitar os seus interesses e opiniões.

Com este trabalho compreendemos que o jogo, apesar de não ser algo novo na sociedade e no ensino, assume um importante papel no processo de desenvolvimento da criança. O jogo favorece a aprendizagem ativa da criança e a interação com o outro (criança-criança/criança-adulto).

Referências Bibliográficas

- Almeida, P. (2003). *Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- Alves, E. (2007). *A ludicidade e o ensino de matemática*. (4.^a ed.). São Paulo: Papyrus Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda-Edição e Comunicação.
- Barbosa, S. & Botelho, H. (2008). *Webartigos: Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Obtido a 5 de abril de 2016. Retirado de <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/11853/>.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Barreto, A. (2000). Jogos Cooperativos: promovendo valores solidários. In J., Penas. (2012). *Jogos Cooperativos como Estratégia de Inclusão: Avaliação das Atitudes dos Professores de Educação Física*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de investigacion educativa*. Barcelona: Ed. CEAL In A., Sousa. (2005). *Investigação em Educação*. (p. 181). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico, Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Bracinhos, F. I. (2014). *Relatório de Projeto de Investigação: Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim-de-Infância*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de doutoramento. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.

- Carvalho, A., Moura, A., Pereira, L. & Cruz, S. (2006). *Blogue: Uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino*. Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5915/1/3018.pdf>.
- Castro, E. (sd). *Considerações históricas dos jogos no âmbito educacional*. Retirado de <http://meuartigo.brasilescila.uol.com.br/educacao/consideracoes-historicas-dos-jogos-no-ambito-educacional.htm>.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus. In J., Lima. (2008). *O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional*. São Paulo: Programa de Apoio à Produção de Material Didático.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. 4.^a ed. Londres: Routledge.
- In J., Bell. (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação – Trajectos*. (pp. 20-21) Lisboa: Gradiva.
- Costa, D. (2015). *O jogo no processo de ensino-aprendizagem no primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Costa, R. J. R. (2007). *Jogo e educação – representações práticas de professores de 1.º ciclo*. (s/l).
- DaSilva, K. (2006). *O Moncho e a Mancha*. Matosinhos: Kalandraka.
- Duarte, J. A. (2009). *O Jogo e a Criança – Estudo de Caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Faria, E. T. (2001). O professor e as novas tecnologias. In *Ser professor*. (p. 64). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guimarães, D. B. & Lopes, D. (2012). Como a mediação do professor influencia no progresso do aluno ao usar a brincadeira como ferramenta de aprendizagem em sala de aula. In *Revista Discentis*. (dezembro de 2012). 1.^a Edição, 51–62. *Revista Científica Eletrônica da Universidade do Estado da Bahia – Campus XVI – Irecê*. Retirado de <http://www.dcht16.uneb.br/revista/artigo5.pdf>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. (5.^a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Jesus, M. (2011). *O Lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Juliani, A. & Paini, L. (2008). *A importância da Ludicidade na Prática Pedagógica: em foco o atendimento às diferenças*. Retirado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2113-8.pdf>.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Kishimoto, T. (org.) (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (3.^a ed.). SP: Cortez.
- In T., Souza. (2014). *As contribuições dos jogos para o ensino da Matemática: um olhar sobre os SIPEM's e as Experiências de Professores da rede pública do Município de Itambé*. (p. 10). Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
- Laevers, F. (1994). The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and vídeo tape, Experimental Education Series. In J., Oliveira-Formosinho & S., Araújo. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, 1 (XXII). (pp. 81-93). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Laevers, F. (ed.) (2005b). *Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University*. In Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (pp. 20 - 29). Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. (4.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2008). *O Jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Programa de Apoio à Produção de Material Didático.
- Lima, M. (2014). *O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola: A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Luiz, J., Santos, A., Rocha, F., Andrade, S. & Reis, Y. (agosto de 2014). *As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotsky*. Ano 19. (n.º 195). Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm>.
- Machado, B. (2009). *Classificação dos Jogos segundo Jean Piaget*. Jandaia do Sul. Retirado de

- file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Jogos.pdf.
- Maluf, A. (2003). Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes. In L., Corrêa. & R., Bento. (s/d). *A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil*. Retirado de http://unijipa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf.
- Mann, P. (1970). Métodos de investigação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Ed. In A. B, Sousa. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mateus, M. N. E. (2008). *O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência. A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita. *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas de Aprendizagem*. Retirado de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/index.html>.
- Morais, C. (s/d). *Investigação: Do problema aos resultados*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Retirado de http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/invest_topicos.pdf.
- Moreira, M. (2004). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo na actividade física. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo & C,

- Neto (Eds.). *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspectivas cruzadas*. (pp. 1-25). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (p. 11). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. (pp. 81-93). Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa. *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, E. & Cunha, V. (2006). *O Estágio Supervisionado a formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades*. Ano V. (Número 14). Espanha.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pedagogia ao Pé da Letra (22 de abril de 2013). *Concepções de Jogo conforme Vygotsky, Piaget, Wallon*. Obtido a 5 de abril de 2016. Retirado de <http://pedagogiaaopedaletra.com/concepcoes-de-jogo-conforme-vygotski-piaget-wallon/>.
- Pedroso, C., Barreto, J., Malaquias, J. & Pinto, L. (sd). Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. Obtido a 19 de abril de 2016. Retirado de <http://www.scelisul.com.br/cursos/graduacao/pd/artigo2.pdf>.
- Pereira, A. L. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. (17.º edição). São Paulo: Forense Universitária LTDA.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Uma Estratégia de Formação e de Construção do Conhecimento Profissional. In GTI (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 153-180). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. Serrão. & C. Carvalho. (sd). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. (p. 7). Revista Ibero-americana de Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2013). *Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender*. Rio de Janeiro: Rio Prefeitura. Retirado de <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4644996/4119240/OrientaAesparaaOrganizauodasalanaEducauoInfantil.pdf>.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. M. B. (2008). Investigar e descobrir. *Actividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, D. (2003). A Investigação-Ação no Percurso das Práticas Supervisivas na Formação dos Educadores de Infância. XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF. In *A formação de professores à luz da investigação*. (pp. 529 - 537). Volume I. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Santos, C. I. (2012). *Organização e envolvimento no espaço educativo*. Tese de Mestrado. Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaia.
- Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). A observação como estratégia de formação de professores. In M. Flores. & J. Pacheco. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. I. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. L. Silva & T. Vasconcelos.

- Qualidade e projecto na educação pré-escolar.* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério de Educação/Departamento da Educação Básica.
- Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sousa, A. (s/d). *A Expressão Dramática – Imitação – Mímica – Expressão Oral – Improvisação e Dramatização*. Básica Editora.
- Sousa, A. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Sunal, C. S. (2002). Manual de Investigação em Educação de infância. In Spodek, B. *Os estudos sociais na infância*. (p. 409). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, S. (2010). Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak. In C. Carneiro. (2012). *Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação Infantil*. Capivari: Campanha Nacional de Escolas da Comunidade.
- UNICEF. (ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Retirado de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Himens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Volpato, G. (2002). *O Jogo e o Brinquedo; Reflexões a partir da Teoria Crítica*. In E., Castro. (sd). *Considerações históricas dos jogos no âmbito educacional*. Retirado de <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/consideracoes-historicas-dos-jogos-no-ambito-educacional.htm>.
- Zabalza, M. (2007). *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, Diário da República, n.º 131, I Série, que desponha do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf.

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto, Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc258_97.pdf.

Diário da República, 1.ª série, n.º 167, de 31 de agosto de 2011, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro, Diário da República, n.º 34, I Série - A. Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Diário da República, n.º 34, I Série – A. Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf.

Anexos

Anexo I. Explicação das grelhas de Implicação e Bem-estar

Para possibilitar uma melhor compreensão e leitura das grelhas de implicação e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010), apresentaremos neste momento um breve enquadramento, onde descreveremos o que é o bem-estar emocional e a implicação, quais os indicadores a ter em conta e os seus níveis.

Posto isto, para Laevers o bem-estar emocional é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Laevers *et al.*, 1997, 2005b cit por Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Deste modo, é necessário ter em conta os indicadores de bem-estar emocional estipulados pelo autor supracitado, nomeadamente, *abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio*. No entanto, é de salientar que “os indicadores descritos não necessitam de estar todos presentes, ao mesmo tempo e na sua forma mais plena, para que se possa falar de bem-estar emocional. [...]” (Idem, p. 22). Como se poderá ver nas grelhas, o nível de bem-estar emocional é caracterizado numa escala de 1 a 5:

<i>Nível</i>	<i>Descrição</i>
<i>1. Muito baixo</i>	Normalmente, a criança apresenta sinais de tristeza constante, desconforto, choro, medo; evita o contato com o adulto; não demonstram autoconfiança; entre outros (Portugal & Laevers, 2010, p. 22).
<i>2. Baixo</i>	Demonstra ‘frequentemente sinais de desconforto emocional’, alternando sinais positivos com negativos. A autoestima e confiança são baixas (Ibidem).
<i>3. Médio/Neutro ou flutuante</i>	‘Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto, mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar’ (Idem, p. 23)
<i>4. Alto</i>	‘Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade’ (Ibidem).
<i>5. Muito alto</i>	‘Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças, ...’ (Ibidem).

No que concerne ao segundo indicador de qualidade, Laevers (1994b) define implicação “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25). Deste modo, e de acordo com os autores anteriormente referenciados, os indicadores de implicação passam pela *concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão*

facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação. Tal como no bem-estar emocional, os níveis de implicação também se compreendem numa escala de 1 a 5.

<i>Nível</i>	<i>Descrição</i>
<i>1. Muito baixo – ausência de atividade</i>	Usualmente, a criança não se envolve na atividade
<i>2. Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida</i>	Realiza, ocasionalmente, uma atividade, embora na maior parte do tempo não se mostre envolvida. A concentração é limitada.
<i>3. Médio/Neutro ou flutuante – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade</i>	A criança envolve-se na atividade, porém, raramente ou nunca há intensidade. “A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer” (Portugal & Laevers, 2010, p. 29).
<i>4. Alto – atividade com momentos intensos</i>	A criança é ativa e verificam-se sinais claros de implicação.
<i>5. Muito alto – atividade intensa e continuada</i>	Verifica-se elevada implicação nas atividades. Há grande motivação, interesse, participação, concentração, criatividade, entre outros.

Anexo II. Grelha de Implicação e Bem-estar no âmbito da Educação Pré-Escolar

O quadro que se segue pretende dar uma perspetiva geral do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar, atendendo aos níveis de implicação e bem-estar, na linha de Portugal & Laevers (2010).

Educação Pré-Escolar (sala dos 3, 4 e 5 anos)													
Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes*													
Ana			x	x		?			x				Inicialmente mostrou-se muito envergonhada, mas à medida que foi ganhando a confiança dos adultos foi-se mostrando mais recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar. É um pouco irrequieta e distrai-se facilmente. Brinca com mais frequência na área da escrita e da casa.
Anabela			x						x				É muito tímida. Participa nas atividades quando solicitada pelo adulto ou colegas, mas nota-se alguma falta de confiança. Porém, é interessada, bem comportada e atenta. Brinca com mais frequência na área da casa e por vezes na biblioteca.
André		x	x			?			x				É uma criança interessada e empenhada, mas igualmente insegura. Participa apenas quando solicitado devido à sua timidez e insegurança. A criança não demonstra grande energia nem revela os seus sentimentos através das expressões faciais (tem uma expressão serrada). Cumpre as regras da sala de aula e mantém um ótimo relacionamento com os seus colegas, em especial com o Tomás*. Brinca com mais frequência na área das construções e dos jogos.
Beatriz			x						x				É tímida mas por vezes sente-se à vontade sendo ela própria. É um pouco distraída mas gosta participar na maioria das atividades de grande grupo. Interage com mais facilidade com as restantes crianças do que com o adulto. Brinca com mais frequência na área da casa.
Bianca				x						x			É um pouco tímida havendo momentos em que está à vontade sendo ela própria. É capaz de se defender. Envolve-se com facilidade nas atividades de pequeno e grande grupo. Brinca com mais frequência na área da casa e da escrita.
Cristóvão					x						x		A criança mostra-se à vontade. É energético. Procura a atenção dos adultos. Mantém uma boa relação com todos os colegas. Participa nas atividades de grande e pequeno grupo, porém, precisa de motivação para se manter interessado na atividade. Brinca com mais frequência na área dos jogos e das construções, usufruindo por vezes da área da casa.
Diana				x						x			Não é muito participativa, sendo que apenas responde quando lhe é solicitado. Procura a atenção do adulto. Resolve as atividades, no entanto mostra-se desinteressada em alguns momentos. A área da casa é a preferida.

Ema			x							x			Criança mais nova do grupo. Muito envergonhada e dependente dos colegas. Mostra dificuldades em participar em momentos de grande grupo. Brinca com mais frequência na área da biblioteca, construções e por vezes na casa.
Flor		x	x			?				x			É muito envergonhada, porém, ao ganhar confiança com o adulto requer constantemente a sua atenção. Mostra dificuldades na execução de algumas atividades. Utiliza com mais frequência a área da casa e, por vezes, a área dos jogos.
Helena						x						x	Muito confiante e desinibida. Mantém uma boa relação com todos os elementos do grupo. Desenvolve as atividade propostas pelo adulto sem grandes dificuldades. Utiliza todas as áreas da sala, de acordo com a sua vontade.
Ísis						x				x			Inicialmente mostrou-se tímida, contudo, ao conhecer o adulto passou a interagir sem receio. Sente-se à vontade na sala com os colegas e o adulto. É preguiçosa, sendo necessária a persistência do adulto na execução das atividades propostas.
Joana						x				x			É muito afetuosa, exigindo o carinho e atenção dos mais velhos. No entanto, no que concerne à execução das atividades mostra-se muito distraída e pouco interessada em alguns momentos.
Leonor						x						x	Pouco faladora, sendo que fala para o adulto quando este interage com ela. Um pouco reservada, no entanto demonstra prazer nas atividades que explora. Utiliza maioritariamente a área da escrita onde faz vários desenhos para e sobre a mãe.
Maria						x						x	Criança muito sociável, atenta, interessada e participativa. Preocupada e interessada nas atividades propostas pelo adulto. Brinca maioritariamente na área da casa e por vezes na área das construções.
Natália						x						x	Sociável, faladora e participativa. No entanto, mostra-se distraída em alguns momentos. Brinca frequentemente na área da casa.
Pedro						x						x	Muito tímido. Fala para o adulto quando este interage com ele. No entanto, mantém um bom comportamento na sala de atividades e mostra-se interessado pelas tarefas propostas. Brinca maioritariamente na área das construções e dos jogos.
Rita						x						x	Criança muito sociável, faladora, desinibida, interessada, participativa ... Empenha-se nas atividades propostas. Mostra que tem boa relação com os adultos e as restantes crianças do grupo. Demonstra vários conhecimentos sobre todas as áreas. Brinca maioritariamente na área da casa.
Simão						x						x	Muito conversador e distraído. Necessita de motivação constante. Por vezes executa as tarefas propostas rapidamente e sem rigor para poder brincar nas áreas, nomeadamente, nas áreas das construções e dos jogos.
Tomás						x						x	Apesar de pertencer ao grupo de crianças com quatro anos de idade, mostra que tem conhecimentos sobre todas as áreas, é interessado, participativo, comunicativo. Por vezes requer o carinho e atenção do adulto, mas mostra-se muito autónomo nas suas atitudes. Brinca maioritariamente nas áreas das construções e dos jogos.
Vasco						x						x	Inicialmente mostrava-se tímido, contudo, foi interagindo com os adultos e com os colegas. Apesar

Anexo III. Grelha de Implicação e Bem-estar no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Educação Pré-Escolar (sala dos 3, 4 e 5 anos)													
Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes*													
Adriana			x									x	Muito empenhada, dedicada, tem um bom comportamento, rigorosa naquilo que faz ... no entanto, é tímida o que a inibe de participar mais espontaneamente nas atividades. Sentimos que tinha medo de errar. Contudo é uma criança que mantém boa relação com todos dentro e fora da sala.
Beatriz				x	x	?						x	Mostra-se atenta nas atividades, já sabe ler a maior parte das palavras, sente-se à vontade para participar e interagir com os colegas e adultos. É interessada e comunicativa. Por vezes distrai-se um pouco com a colega da mesa de trás.
Bianca		x	x			?		x					A criança apresenta muitas dificuldades nos vários domínios, é muito distraída, desinteressa-se facilmente e não participa ativamente na aula. Não responde ou responde mal na maioria das vezes, quando solicitada pelo adulto. Requer muita atenção e ajuda.
Bruno			x								x		É muito distraído e preguiçoso. Requer a atenção e ajuda do adulto para o orientar nas atividades. Quando lhe pedem para responder a alguma questão, este responde sempre “estou a pensar” mostrando que não estava atento.
Carla				x							x		É distraída e brincalhona. No entanto, revela momentos de interesse e empenho nas atividades. Conversadora, e em alguns momentos mostra-se desinibida.
Catarina		x	x			?		x	x			?	Mostra dificuldades na execução da maioria das tarefas propostas pelo adulto. Requer motivação e ajuda na execução das atividades. Conversadora (com as colegas), tímida e insegura (com o adulto).
Cíntia				x								x	Empenhada, interessada, perfeccionista, afetuosa. No entanto, revela momentos de timidez, participando poucas vezes. No entanto quando é questionada consegue responder corretamente.
Chico			x									x	É muito brincalhão, e revela em muitos momentos mau comportamento. No entanto, é rigoroso e empenhado nas tarefas. É muito bom nas expressões plásticas. Porém, nas restantes áreas, mostra-se muitas vezes distraído e perturbador. Necessita de atenção e motivação.
Diana					x			x					Perturba constantemente a aula, levantando-se vezes sem conta do lugar. É irrequieta, desatenta e desinteressada. Requer a atenção do adulto, e sente a necessidade de mostrar sempre as suas conquistas. Pouco asseada com os materiais, porém, é muito participativa, muito confiante e não tem medo de errar.
Eduardo			x									x	Tem um comportamento excelente. Não interfere nem perturba a aula. É rigoroso e asseado. Mostra interesse e motivação pelas atividades. Pela sua timidez,

GUIÃO DA ATIVIDADE

Público-alvo: Crianças da sala dos 3, 4 e 5 anos

Educadora Cooperante: xxxxx

Professor Orientador: xxxxx

Educadora Estagiária: Carla Raquel Almeida

Título: Porque “explode” o milho quando fazemos pipocas?

Palavras-chave: milho – pipocas – água – vapor de água

Duração: 30 min



Finalidade: Com esta atividade, as crianças devem perceber como é que o milho se “transforma” em pipoca.

Situação Contextualizadora: Sendo que será recriado o ambiente real de jogo de basquetebol, um dos desportos caraterísticos da América, é fundamental perceber o processo de transformação do milho para pipoca, pois, haverá uma das crianças que irá distribuir pipocas pelo público enquanto decorre o jogo de basquetebol.

Questão-Problema: Porque “explode” o milho quando fazemos pipocas?

Material:

- ✓ 1 saco de milho para pipocas;
- ✓ 1 recipiente para fazer pipocas no micro-ondas;
- ✓ Micro-ondas.

Questões prévias:

- Gostas de pipocas?
- Sabes como fazer pipocas?

Procedimento:

1. Coloca-se 3 colheres de sopa de milho para pipocas no recipiente próprio para fazer pipocas e coloca-se no micro-ondas, durante cerca de 3 minutos.
2. Observa-se e escuta-se com muita atenção.
3. Regista-se todas as observações.
4. Retira-se o recipiente, abrindo-o muito cuidadosamente e tiram-se as pipocas que se formaram para uma taça e os milhos que não “explodiram” para outra tacinha.

Explicação:

- O milho para pipocas é composto principalmente por amido¹ e água. Quando o amido é aquecido no micro-ondas, a água dentro do bago de milho passa a vapor de água. O vapor ocupa mais espaço, a pressão aumenta e o vapor “empurra” a camada exterior do bago de milho, o pericarpo².
- Esta consegue manter-se intata até a pressão no interior atingir um valor de cerca de 9 vezes a pressão atmosférica, depois rebenta e o milho “explode”. Neste processo, o amido, também por ação do vapor de água, expande-se formando a parte branca da pipoca.
- Alguns vagos de milho não “explodem”. Isto acontece quando a camada exterior do bago de milho está rachada, deixando passar o vapor, ou quando o bago de milho está muito seco. Neste caso, a água existente no seu interior não permite atingir valores de pressão suficientemente altos para fazer rebentar o pericarpo.

Sistematização do que aprenderam com a atividade:

- ✓ Para se fazer pipocas precisa-se de milho para pipocas.
- ✓ A pipoca forma-se devido ao calor do micro-ondas que vai fazer com que a água dentro do bago de milho passe a vapor de água.
- ✓ Alguns bagos não se transformam em pipocas porque a camada exterior está rachada ou porque o bago de milho está muito seco.

¹ O **amido**, conhecido também como amilo, é um polímero natural é considerado um polissacarídeo pouco solúvel e de elevado peso molecular, formado por várias sequências de dois polissacarídeos - **amilose** e **amilopectina**, ou seja, são milhares de moléculas de glicose unidas por ligações químicas simples.

² Camada externa do milho que envolve a semente.



OBSERVEI QUE...

“O milho cresce com a semente do milho”

“O milho cresce com sol e chuva”

“O milho é amarelo, duro, pequeno”

“O milho explode com o calor e fica pipoca”

“O milho é diferente da pipoca. A pipoca é mole e o milho é duro”

“As pipocas sabiam bem, eram doces”

Anexo VI. Receita do jogo “O Sopão”

Ingredientes

“Sopa de figuras geométricas”

- 1- Um quadrado azul, fino e grande.
- 2- Um quadrado amarelo, fino e grande.
- 3- Um quadrado vermelho, fino e grande.
- 4- Um retângulo amarelo, fino e pequeno.
- 5- Um retângulo azul, fino e pequeno.
- 6- Um retângulo vermelho, fino e pequeno.
- 7- Um triângulo amarelo, fino e pequeno.
- 8- Um triângulo azul, fino e pequeno.
- 9- Um triângulo vermelho, fino e pequeno.
- 10- Um círculo amarelo, fino e pequeno.
- 11- Um círculo vermelho, fino e pequeno.
- 12- Um círculo azul, fino e pequeno.
- 13- Um retângulo vermelho, grande e grosso.
- 14- Um triângulo amarelo, grande e grosso.
- 15- Um quadrado azul, grande e grosso.
- 16- Um círculo vermelho, grande e grosso.
- 17- Um quadrado amarelo, grande e fino.
- 18- Um círculo azul, grande e fino.
- 19- Um triângulo amarelo, grande e fino.
- 20- Um retângulo amarelo, pequeno e grosso.
- 21- Um triângulo azul, pequeno e grosso.
- 22- Um círculo vermelho, pequeno e grosso.
- 23- Um círculo azul, pequeno e grosso.
- 24- Um círculo amarelo, grande e fino.
- 25- Um quadrado vermelho, pequeno e grosso.

Colocam-se os ingredientes, um a um, num pote e meche-se muito bem com a colher. Não esquecer de uma pitada de carinho, felicidade e muita diversão.

Anexo VII. Ficha de trabalho de estudo do meio

	Nome: _____	
	Data: _____	

Estudo do Meio

Tenho ____ anos.

__ + __ = __

__ - __ = __

__ + __ = __

Faço anos no dia

___/___/___

O meu número preferido é ____.



O meu nome próprio é _____

O meu apelido é _____

O meu nome próprio tem ____ letras.

O meu apelido tem ____ letras.

Na minha casa moram ____ pessoas.

O meu animal preferido é _____ .

Anexo VIII. Explicação das Grelhas de envolvimento

A Escala de Envolvimento para Crianças Pequenas (Laevers, 1994), citado por Pascal & Bertram (2009), compõe-se em duas componentes, nomeadamente, a lista de indicadores de envolvimento e os níveis de envolvimento compreendidos numa escala de cinco pontos/níveis. Assim, os indicadores de envolvimento da criança, tendo em conta Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), compreendem:

- a) “*Concentração*. A criança focaliza a sua atenção ao círculo da sua actividade [...]” (p. 86);
- b) “*Energia*. A energia física está envolvida nas actividades motoras [...] Noutras actividades, outros componentes físicos podem reter a nossa atenção como falar alto ou pressionar algum material com força. [...]” (p. 86);
- c) “*Complexidade e criatividade*. [...]: a criança adiciona um toque individual à actividade, produz algo de novo, mostra algo não inteiramente predizível, [...], sendo que aquilo que realiza promove o desenvolvimento da sua criatividade” (p. 86);
- d) “*Expressão facial e postura*. [...] A postura global pode revelar alta concentração ou aborrecimento. Mesmo quando as crianças são observadas apenas por trás, pode avaliar-se o nível de (não) envolvimento” (p. 86);
- e) “*Persistência*. Quando concentrada, a criança dirige toda a sua atenção e energia para um ponto. A persistência refere-se à extensão dessa concentração.” (p. 86);
- f) “*Precisão*. A criança envolvida dá especial atenção ao seu trabalho, é susceptível aos detalhes e mostra precisão nas suas acções.” (p. 87);
- g) “*Tempo de reacção*. A criança envolvida está alerta e rapidamente responde a estímulos [...], demonstrando motivação.” (p. 87);
- h) “*Comentários verbais*. As crianças explicitam, por vezes, o seu envolvimento nas actividades através de comentários espontâneos [...]. Elas podem ainda indicar mais implicitamente que as actividades lhes interessam, fazendo descrições entusiastas acerca do que estão/estiveram a fazer [...]” (p. 87);
- i) “*Satisfação*. [...] Este sentimento de satisfação é com frequência implícito, mas, por vezes, podemos reconhecê-lo quando uma criança olha com grande satisfação para o seu trabalho, tocando-o, mostrando-o, etc” (p. 87).

Relativamente aos níveis de envolvimento, estes são classificados numa escala de cinco pontos/níveis, nomeadamente:

Nível 1: Ausência de atividade. “[...] momentos em que as crianças estão ‘não activas/inactivas’. [...] também inclui aqueles momentos em que as crianças parecem estar activas mas de facto estão totalmente ausentes” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 87).

Nível 2: Atividade frequentemente interrompida. “[...] existem momentos de actividade. [...] No entanto, isto apenas acontece durante aproximadamente metade do tempo de observação. Existem frequentes ou longas interrupções na actividade, incluindo fitar o espaço ou perder tempo com pormenores sem importância” (ibidem).

Nível 3: Atividade mais ou menos contínua. “Durante o período de observação as crianças estão mais ou menos empenhadas continuamente na actividade, não sendo visíveis sinais reais de envolvimento. [...] Porém, elas não estão realmente envolvidas – estão a ‘fazer coisas’, mas isso ‘não lhes diz nada’” (ibidem).

Nível 4: Atividade com momentos intensos. “[...] A actividade tem uma importância real para a criança, como pode ser deduzido pela sua concentração, persistência, energia ou satisfação. [...] as acções são inteiramente motivadas como partes de uma tarefa escolhida, na medida em que servem um objetivo específico” (idem, p. 87-88).

Nível 5: Atividade intensa mantida. “[...] A criança está claramente absorvida na sua actividade. [...] As acções são prontamente realizadas e requerem esforço mental, o qual surge de forma natural. [...] O nível 5 requer especialmente a observação de sinais ou indicadores de concentração, persistência, energia e complexidade em grande quantidade” (idem, p. 88).

Anexo IX. Grelhas de envolvimento – Educação Pré-Escolar

Instituição da Educação Pré-Escolar													
Atividades de iniciativa do adulto													
Atividade pequeno/grande grupo – Helena* – Género feminino – Idade: 5 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3													
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo/domínios							
	1	2	3	4	5	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM
Dia: 28 de abril de 2015 Atividade: Jogo da memória: <i>Bandeiras da Europa</i> Período: Manhã					x	x							x
Descrição: A <i>Helena</i> encontra-se claramente absorvida na realização do jogo. Observa atentamente a jogada dos colegas e intervém quando sabe onde se encontra a peça do par para ajudar o colega. Toda a sua concentração centra-se na disposição das cartas no centro do círculo de crianças. Procura memorizar a localização das cartas. Assim, a sua postura revela persistência e precisão. Pelas suas expressões faciais e posturas, verificamos que transmite alegria, energia e inquietação.													
Dia: 29 de abril de 2015 Atividade: <i>Puzzle:</i> Caras da Europa Período: Manhã					x	x						x	x
Descrição: A <i>Helena</i> mantém-se ativamente no jogo. A sua concentração recai sobretudo para o centro do círculo de crianças, onde se encontram as peças do <i>puzzle</i> . Pela sua expressão facial, verificamos que transmite alegria e interesse pela realização do jogo. Averiguamos ainda a satisfação, quer no momento em que faz corresponder a peça do <i>puzzle</i> ao seu par, quer no momento em que os colegas também o conseguem fazer. Também apuramos alguma frustração quando alguém não consegue encontrar a peça correspondente. Aí, procura intervir junto do colega para o auxiliar.													
Dia: 26 de maio de 2015					x	x	x	x					x

Atividade:	Jogo																			
desportivo:	Basquetebol																			
Período:	Manhã																			
Descrição: A <i>Helena</i> opta por jogar basquetebol. Deste modo, verificamos que se mantém sempre muito envolvida, quer na manipulação da bola aquando do momento de treino, como em situação de jogo. Há grande concentração e observação da bola, manifesta muita energia correndo de um lado para o outro atrás da bola e dos colegas. A expressão facial revela que está radiante pelo envolvimento no jogo e com as restantes crianças. Neste sentido, demonstra também alguma frustração e desânimo quando a equipa contrária marca cesto, e alegria e muita agitação quando a sua própria equipa faz ponto. Posto isto, há claramente persistência e precisão nas suas atitudes. Também podemos verificar que o tempo de reação é muito rápido, uma vez que se encontra muito motivada e envolvida no jogo.																				

* **Nome fictício.**

Legenda:

FPS – Área de Formação Pessoal e Social

EM – Domínio da Expressão Motora

ED – Domínio da Expressão Dramática

EP – Domínio da Expressão Plástica

Emu. – Domínio da Expressão Musical

LOE – Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita

Mat. – Domínio da Matemática

CM – Área de conhecimento do mundo

Instituição da Educação Pré-Escolar

Atividades de iniciativa do adulto

Atividade pequeno/grande grupo – **Maria*** – **Género feminino** – Idade: **5 anos** – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3

Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo/domínios							
	1	2	3	4	5	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM
<p>Dia: 28 de abril de 2015</p> <p>Atividade: Jogo da memória: <i>Bandeiras da Europa</i></p> <p>Período: Manhã</p>					x	x							x
<p>Descrição: A <i>Maria</i> é uma criança muito autónoma, responsável, interessada e respeitadora. Assim, quer em momento de jogo como em momentos onde não são utilizados os jogos, verifica-se sempre muito envolvimento. Contudo, nas observações que efetuamos aquando do momento de jogo verificamos que estava muito envolvida e concentrada nas cartas que se encontram dispersas no centro do círculo de crianças. Pelas suas atitudes e expressões, nota-se que existe alguma preocupação em memorizar a localização dos pares para poder fazer corresponder corretamente as duas imagens iguais. Na sua vez de jogar, apercebe-se que a sua capacidade de memorização e atenção enquanto observava as jogadas dos colegas, ajudaram-na a descobrir o par. Nesse momento, há uma enorme felicidade estampada no seu rosto. Assim, podemos confirmar a persistência e a precisão da sua atitude perante a situação de jogo. Verifica-se ainda, a preocupação de ajudar os colegas.</p>													
<p>Dia: 29 de abril de 2015</p> <p>Atividade: <i>Puzzle:</i> Caras da Europa</p> <p>Período: Manhã</p>					x	x						x	x
<p>Descrição: A <i>Maria</i> participa ativamente no jogo. Demonstra que está muito envolvida e, toda a sua atenção é dirigida para as peças do <i>puzzle</i> e para as jogadas dos colegas. Observa muito atentamente as imagens na caixa do <i>puzzle</i> para perceber as diferenças entre eles. Deste modo, chega a referir que as peças do <i>puzzle</i> que estão a montar são da imagem da mulher de cabelo ruivo. Há uma grande precisão de persistência, e revela algum sentido de cooperação para com</p>													

os colegas. Verifica-se ainda a satisfação nas suas expressões faciais, quer quando joga ou vê os colegas jogarem.

Dia: 26 de maio de 2015														
Atividade: Jogo desportivo: Basquetebol					x	x	x	x						x
Período: Manhã														

Descrição: A *Maria* corresponde ao grupo de crianças que preferiram jogar basquetebol. Durante o período de observação, que incidimos sobre ela, verificamos que se sente muito à vontade com os restantes colegas. Conversa, brinca e interage com os colegas. Há uma enorme intensidade e descarga de energia no momento de jogo. É das crianças que mais corre pelo campo atrás da bola.

* **Nome fictício.**

Legenda:

- FPS – Área de Formação Pessoal e Social
- EM – Domínio da Expressão Motora
- ED – Domínio da Expressão Dramática
- EP – Domínio da Expressão Plástica
- Emu. – Domínio da Expressão Musical
- LOE – Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita
- Mat. – Domínio da Matemática
- CM – Área de conhecimento do mundo

<i>Instituição da Educação Pré-Escolar</i>													
<i>Atividades de iniciativa do adulto</i>													
Atividade pequeno/grande grupo – <i>Tomás*</i> – Género masculino – Idade: 4 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3													
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo/domínios							
	1	2	3	4	5	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM
Dia: 28 de abril de 2015 Atividade: Jogo da memória: <i>Bandeiras da Europa</i> Período: Manhã					x	x							x
Descrição: O <i>Tomás</i> é das crianças que mais revela interesse e envolvimento pelo jogo. Toda a sua atenção recai no centro do círculo de crianças onde se encontram as cartas do jogo da memória. Focando-nos na sua postura, verificamos algum nervosismo e inquietação no momento do jogo. O roer de unhas e a agitação corporal, revela precisamente o que enunciamos anteriormente. Há claramente uma atenção e dedicação no jogo, procurando participar sempre, ou através do diálogo com os colegas no jogo ou no seu próprio momento de jogo. Posto isto, há sem dúvida, muita persistência e precisão.													
Dia: 29 de abril de 2015 Atividade: <i>Puzzle:</i> Caras da Europa Período: Manhã					x	x						x	x
Descrição: O <i>Tomás</i> mostra-se muito interessado pelo <i>puzzle</i> . Há claramente uma grande atenção pela caixa, onde observa atentamente cada ponto da imagem. Apesar de focar a sua atenção nas peças do jogo que se encontram no centro do círculo de crianças, também observa atentamente as imagens da caixa procurando compreender a que parte da imagem correspondem as peças do jogo. A sua postura e expressão facial revelam muita precisão, satisfação, empenho, envolvimento, alegria e vontade de jogar.													
Dia: 26 de maio de 2015					x	x	x	x					x

Atividade:	Jogo																		
desportivo:																			
Basquetebol																			
Período:	Manhã																		
Descrição: O <i>Tomás</i> mostra-se muito absorvido e procura participar em todos os momentos. Assim, quis entregar as pipocas aos colegas, assumindo o papel de vendedor e também quis desempenhar o papel de jogador de basquetebol. Revela muita energia no momento de jogo. Há evidentemente uma expressão de felicidade no momento de jogo. Procura aplicar alguns movimentos, em situação de jogo, que treinou anteriormente, daí resulta a complexidade e criatividade. Corre de um lado para o outro atrás da bola, interagindo com os colegas, quer por palavras como por gestos. Há uma grande persistência e precisão. Verifica-se uma grande resposta aos estímulos. E nota-se grande satisfação refletida na sua postura.																			

* **Nome fictício.**

Legenda:

FPS – Área de Formação Pessoal e Social

EM – Domínio da Expressão Motora

ED – Domínio da Expressão Dramática

EP – Domínio da Expressão Plástica

Emu. – Domínio da Expressão Musical

LOE – Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita

Mat. – Domínio da Matemática

CM – Área de conhecimento do mundo

<i>Instituição da Educação Pré-Escolar</i>													
<i>Atividades de iniciativa do adulto</i>													
Atividade pequeno/grande grupo – <i>André*</i> – Género masculino – Idade: 4 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3													
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo/domínios							
	1	2	3	4	5	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM
Dia: 28 de abril de 2015 Atividade: Jogo da memória: <i>Bandeiras da Europa</i> Período: Manhã				x		x							x
Descrição: Tal como assinalamos na grelha de implicação e bem-estar, o <i>André</i> é uma criança que precisava de muito apoio, visto ser uma criança muito fechada em si mesma. Apesar de verificarmos que existe um grande interesse da sua parte pelo jogo, não podemos considerar que tem uma atividade intensa mantida, porque falha em alguns aspetos, nomeadamente, a participação deliberada, o diálogo com os colegas e iniciativa própria. Podemos ainda referir que, sendo uma criança muito tímida e fechada em si mesma, não transparece tão facilmente aquilo que sente pelas suas expressões faciais. Portanto, aquando da observação, verificamos que existiam momentos em que revelava alegria e entusiasmo pelo jogo, ainda que de forma pouco explícita. No entanto, também se fechava em si mesmo e não transparecia nada, parecia que ficava um pouco ausente. Deste modo, consideramos que lhe deveríamos atribuir o nível 4 de envolvimento, ou seja, atividade com momentos intensos, visto que verificamos momentos de concentração e satisfação no jogo. Através do jogo, conseguimos que o <i>André</i> se desinibisse um pouco mais. Quando chegava a sua vez de jogar, mostrava-se sorridente e preocupado com a escolha das cartas, no entanto, quando voltava para o círculo de crianças, só observava os colegas.													
Dia: 29 de abril de 2015 Atividade: <i>Puzzle:</i> Caras da Europa Período: Manhã				x		x						x	x

Descrição: Tal como na situação anterior, o *André* revela momentos de atividade intensa porém com algumas quebras. Coloca-se novamente em causa a sua timidez. Visto que é uma criança muito fechada em si mesma, tem alguns problemas em se libertar e comunicar com os colegas. É preciso abordá-lo e falar diretamente para ele, questionando-o para que fale com o adulto. Os colegas interagem com ele, no entanto ele apenas sorri. Contudo, verifica-se concentração quer nas peças do *puzzle* como nas intervenções dos colegas. É uma criança que transpõe muita tranquilidade, portanto, não interfere nem destabiliza os colegas. Pela sua postura e expressão percebe-se se está feliz, que quer participar, no entanto há sempre algum receio.

Dia: 26 de maio de 2015																			
Atividade: Jogo desportivo: Basquetebol					x	x		x	x										x
Período: Manhã																			

Descrição: O *André*, finalmente, consegue soltar-se e interagir com os colegas. Talvez pelo facto de os colegas estarem todos em movimento e centrados na bola de basquetebol, ou seja, a atenção recai toda sobre a bola, o *André* sente-se mais desinibido porque não se sente observado. Consegue transporecer uma grande satisfação através da sua postura e da sua expressão. Sorri, corre, brinca, conversa... o que não se verificava nos outros jogos e atividades. Responde rapidamente ao estímulo, ou seja, sempre que lhe passam a bola ele recebe-a e corre sempre para o cesto com ela. Há muita persistência e precisão nas suas atitudes, e procura alcançar sempre o objetivo, ou seja, marcar cesto. Demonstra, ainda, muita energia e concentração.

* Nome fictício.

Legenda:

- FPS – Área de Formação Pessoal e Social
- EM – Domínio da Expressão Motora
- ED – Domínio da Expressão Dramática
- EP – Domínio da Expressão Plástica
- Emu. – Domínio da Expressão Musical
- LOE – Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita
- Mat. – Domínio da Matemática
- CM – Área de conhecimento do mundo

<i>Instituição da Educação Pré-Escolar</i>													
<i>Atividades de iniciativa do adulto</i>													
Atividade pequeno/grande grupo – Flor* – Género feminino – Idade: 4 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3													
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo/domínios							
	1	2	3	4	5	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM
Dia: 28 de abril de 2015 Atividade: Jogo da memória: <i>Bandeiras da Europa</i> Período: Manhã					x	x							x
Descrição: A <i>Flor</i> é uma criança muito reservada. Não se sente muito à vontade para participar em momentos de grande grupo, e é muito carente, exigindo sempre a atenção do adulto. No entanto, através do jogo, conseguimos verificar que mostra muito envolvimento e concentração pelas peças do jogo, procurando memorizar os pares. Verificamos um envolvimento constante, não havendo momentos de distração. Visto que é uma criança pouco comunicativa, quando se enquadra em locais com muita gente, não foi muito comunicativa. No entanto, as suas expressões faciais e postura transpareciam agrado, felicidade, envolvimento, agitação e interesse pelo jogo. Mostrou iniciativa para participar ativamente.													
Dia: 29 de abril de 2015 Atividade: <i>Puzzle:</i> Caras da Europa Período: Manhã					x	x						x	x
Descrição: Nos momentos iniciais, ainda em diálogo, a <i>Flor</i> mostra-se desatenta e desinteressada. Quando lhes é revelado que irão fazer um jogo, a sua postura muda drasticamente. Passa a focar toda a sua atenção na caixa do jogo e ouve atentamente a explicação, ou seja, em que consiste o jogo e as suas regras. Verifica-se que o seu olhar está focado nas imagens da caixa, fazendo o seu reconhecimento mentalmente. Mostra-se empenhada e com interesse em participar na atividade. Interage com os colegas que lhe são mais próximos e a sua expressão revela felicidade, vontade de jogar e excitação.													

Dia: 26 de maio de 2015														
Atividade: Jogo desportivo: Basquetebol					x	x	x	x						x
Período: Manhã														
Descrição: No jogo de basquetebol, a <i>Flor</i> opta por desempenhar o papel de jogadora. Verifica-se grande interação entre colegas e adultos, mostra-se mais desinibida, está concentrada no jogo e, procura colocar em prática as técnicas que treinou no aquecimento, com a bola. A sua expressão revela satisfação e prazer pelo jogo. Corre atrás da bola, focando sempre a sua atenção nela.														

* Nome fictício.

Legenda:

FPS – Área de Formação Pessoal e Social

EM – Domínio da Expressão Motora

ED – Domínio da Expressão Dramática

EP – Domínio da Expressão Plástica

Emu. – Domínio da Expressão Musical

LOE – Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita

Mat. – Domínio da Matemática

CM – Área de conhecimento do mundo

Instituição da Educação Pré-Escolar													
Atividades de iniciativa do adulto													
Atividade pequeno/grande grupo – Pedro* – Género masculino – Idade: 5 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3													
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo/domínios							
	1	2	3	4	5	FPS	EM	ED	EP	EMu.	LOE	Mat.	CM
Dia: 28 de abril de 2015 Atividade: Jogo da memória: <i>Bandeiras da Europa</i> Período: Manhã					x	x							x
Descrição: O <i>Pedro</i> é uma criança muito inconstante, no que se refere à sua postura. Tanto é uma criança que se sente à vontade para participar e interagir com os colegas, como no momento a seguir já se mostra mais fechado em si mesmo. No entanto, no momento de jogo verificamos que cria uma grande interação entre os colegas, conversa com eles, sorri, ajuda-os e pede ajuda. A sua expressão revela satisfação pela atividade. Mostra-se, essencialmente, focado nas cartas dispostas no centro do círculo de crianças, procurando memorizar as cartas voltadas pelos colegas. Está muito sorridente e agitado. Demonstra que quer participar e jogar, quer na sua vez como na vez dos colegas.													
Dia: 29 de abril de 2015 Atividade: <i>Puzzle:</i> Caras da Europa Período: Manhã					x	x						x	x
Descrição: Antes de iniciar o jogo, o <i>Pedro</i> estava sentado no círculo de crianças, distraído, fechado nele mesmo e desmotivado. Ao anunciarmos que iríamos realizar um jogo, a sua postura mudou, e passou a estar atento, interessado e inquieto com pressa para jogar. Verificamos ainda, alguma agitação, distraindo os colegas que lhe estavam mais próximos para dizer: “Vamos jogar!”. Assim, no momento de jogo toda a sua atenção estava focada na intervenção dos colegas no momento de jogo e nas peças que constituíam o <i>puzzle</i> . Verifica-se ainda a interação com os colegas que lhe estavam mais próximos. Há um grande interesse e atenção na ação dos colegas, opinando sobre elas. Demonstra grande satisfação na participação ativa do jogo.													

Dia: 26 de maio de 2015															
Atividade: Jogo desportivo: Basquetebol					x	x	x	x							x
Período: Manhã															
Descrição: O <i>Pedro</i> opta por desempenhar o papel de jogador de basquetebol. Mostra-se muito ativo e competitivo. A sua atenção foca-se essencialmente na bola de basquetebol e na criança que a segura. Deposita grande energia, correndo sempre atrás da bola e dos colegas. Muitas vezes liberta-se e fala muito algo. Logo, podemos dizer que há uma grande excitação por parte da criança. Verifica-se ainda persistência e precisão na sua atitude, e consegue reagir rapidamente aos estímulos. Há uma evidente satisfação estampada no rosto da criança.															

* **Nome fictício.**

Legenda:

FPS – Área de Formação Pessoal e Social

EM – Domínio da Expressão Motora

ED – Domínio da Expressão Dramática

EP – Domínio da Expressão Plástica

Emu. – Domínio da Expressão Musical

LOE – Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita

Mat. – Domínio da Matemática

CM – Área de conhecimento do mundo

Anexo X. Grelhas de envolvimento – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano									
Atividades de iniciativa do adulto									
Beatriz* – Género feminino – Idade: 7 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3									
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas disciplinares			
	1	2	3	4	5	Português	Mat.	E. do Meio	Expressões
Dia: 14 de dezembro de 2015 Atividade: <i>Janelas de rimas</i> Período: Manhã					X	X			
Descrição: Atribuímos um 5 ao envolvimento da Beatriz porque verificamos uma grande concentração no jogo; há um grande envolvimento quer pela postura como pelo que verbaliza; a sua expressão e postura transparecem alegria, conforto, confiança, entusiasmo e vontade de participar. Intervém no jogo para chamar a atenção de que uma palavra dita por um dos colegas não rimava com a que lhe era pedida, explicando porquê. Do mesmo modo, mostra-se disponível para auxiliar os colegas com mais dificuldades. É claramente visível a sua persistência e precisão no decorrer do jogo. Reage de forma espontânea e eficaz aos estímulos. Sempre que ajuda um colega ou responde corretamente revela satisfação por si mesma.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>O Sopão</i> Período: Manhã					X		X		
Descrição: O jogo do sopão exige essencialmente a atenção das crianças. Deste modo, a <i>Beatriz</i> está concentra toda a sua atenção essencialmente nas professoras estagiárias enquanto pedem os ‘ingredientes’, um a um. Mostra-se muito observadora e atenta à peça que tem na mão, para reconhecer e identificar se se trata do ‘ingrediente’ pedido. A sua postura e expressão revela alguma inquietação, nervosismo e ao mesmo tempo alegria. Uma vez que a sua atenção recai constantemente sobre o objeto que tem na mão e o que lhe é pedido, o seu tempo de reação foi muito rápido, ou seja, ao ouvir o que lhe é dito sobre o ‘ingrediente’ consegue reconhecê-lo e identificá-lo rapidamente. Há uma grande satisfação no seu rosto, por conseguir concluir com sucesso o objetivo do jogo.									

Dia: 12 de janeiro									
Atividade: <i>Quem é quem?</i>				x				x	
Período: Tarde									
<p>Descrição: A <i>Helena</i> revela-se muito feliz com este jogo. Sempre que uma criança vai à frente, vira uma peça do tabuleiro e dá indicações sobre a criança que está representada, a <i>Helena</i> olha para todos os colegas com atenção e observa atentamente todas as características enunciadas. Verifica-se uma clara vontade de acertar na criança que é descrita, através da agitação corporal, acompanhada de algum nervosismo. A sua postura e expressão revela que se está feliz, entusiasmada e envolvida no jogo. Em certos momentos aproveita para falar com a colega da mesa de trás para partilhar opiniões.</p>									

* Nome fictício.

Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano									
Atividades de iniciativa do adulto									
Cíntia* – Género feminino – Idade: 6 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3									
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas disciplinares			
	1	2	3	4	5	Português	Mat.	E. do Meio	Expressões
Dia: 14 de dezembro de 2015 Atividade: <i>Janelas de rimas</i> Período: Manhã					X	X			
Descrição: A Cíntia tem uma atividade intensa mantida. Quer no momento em que joga, como no momento em que vê jogar. Demonstra preocupação, interesse e curiosidade pelo som sorteado no dado dos colegas. Sempre que é sorteado um som, mostra-se pensativa enquanto procura uma palavra que rime com a palavra pedida. Por vezes conversa com o colega de mesa partilhando ideias. Não comenta nem interage espontaneamente com a turma devido à sua timidez.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>O Sopão</i> Período: Manhã					X		X		
Descrição: Durante o jogo, verifica-se que há uma grande preocupação em reconhecer e identificar a sua peça com a que é descrita pela professora estagiária. Move a peça na mão enquanto ouve atentamente o que lhes é pedido. Ao verificar que a descrição corresponde à sua peça sorri e fica visivelmente envergonhada, no entanto, levanta-se alegremente da mesa e coloca a peça no pote de ferro. A sua expressão e postura demonstram que é uma grande satisfação por ter acertado na descrição da peça. O seu tempo de reação foi imediato, por isso, é clara a motivação, o envolvimento e o interesse da criança pelo jogo.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>Quem é quem?</i> Período: Tarde					X			X	
Descrição: Mostra-se visivelmente desinibida, interessada, alegre e participativa. Há uma grande concentração pela informação que lhe é transmitida pelo colega. Observa atentamente todos os colegas da turma, de acordo com as características que lhe são transmitidas. Verifica-									

se uma grande energia, persistência e precisão o desenrolar do jogo. Em alguns momentos, a sua excitação e alegria é tanta que dá grandes gargalhadas.

* **Nome fictício.**

Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano									
Atividades de iniciativa do adulto									
João M.* – Género masculino – Idade: 6 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3									
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas disciplinares			
	1	2	3	4	5	Português	Mat.	E. do Meio	Expressões
Dia: 14 de dezembro de 2015 Atividade: <i>Janelas de rimas</i> Período: Manhã					X	X			
Descrição: O <i>João M.</i> encontra-se claramente absorvido no jogo. Nada o consegue fazer abstrair do que se está a passar à sua frente. Observa curiosamente o som sorteado no dado lançado pelo colega. Nesse momento, a sua postura e a sua expressão mostra que está claramente a pensar numa palavra que possa rimar com o som pedido. Verifica-se ainda alguma excitação e inquietação, pela vontade que tem em participar. Neste sentido, é evidente a sua concentração, energia, persistência e precisão. Tece vários comentários verbais tentando ajudar os colegas que requerem ajuda.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>O Sopão</i> Período: Manhã					X		X		
Descrição: Atribuímos o nível 5, ou seja, atividade intensa mantida, uma vez que é evidente o seu envolvimento e interesse no jogo. Toda a sua expressão e postura revela a motivação, empenho, vontade de participar, preocupação em acertar... Enquanto lhes é pedido um ‘ingrediente’, o <i>João M.</i> agita fortemente o pé, como quem está nervoso e expectante, e observa com muita atenção a peça que tem na mão, rodando-a vezes sem conta. Vê-se que deposita toda a energia, atenção e empenho no jogo. Responde rapidamente ao estímulo. Ao colocar a peça no pote sorri e pede para provar a sopa, aí verifica-se a complexidade e criatividade. Há uma clara satisfação pela sua correta participação no jogo.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>Quem é quem?</i> Período: Tarde					X			X	

Descrição: Verifica-se que o *João M.* tem uma atividade intensa mantida. A sua postura transparece a satisfação, felicidade, alegria, motivação, entre outros, neste jogo. Há uma grande concentração àquilo que lhes é descrito sobre a criança mistério, e logo olha em sua volta analisando todos os seus colegas. Em alguns casos não sente sequer a necessidade de olhar em volta, limitando-se a dizer o nome da criança que acha que é. Neste sentido, verifica-se uma rápida resposta ao estímulo.

* **Nome fictício.**

Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano									
Atividades de iniciativa do adulto									
Bianca* – Género feminino – Idade: 6 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3									
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas disciplinares			
	1	2	3	4	5	Português	Mat.	E. do Meio	Expressões
Dia: 14 de dezembro de 2015 Atividade: <i>Janelas de rimas</i> Período: Manhã			X			X			
Descrição: A <i>Bianca</i> , apesar de motivada e interessada no jogo, dispersa-se e distrai-se muito facilmente. A sua expressão facial revela que está alegre por participar no jogo. Observa atentamente as jogadas dos colegas, no entanto, a sua atenção acaba por ser limitada quando conversa com a colega do lado.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>O Sopão</i> Período: Manhã					X		X		
Descrição: Consideramos que a <i>Bianca</i> tem um nível 5, ou seja, atividade intensa mantida. Está extremamente concentrada na peça que tem na mão e na descrição do ‘ingrediente’ que é pedido. Observa e analisa a peça que tem na mão para averiguar se se trata da peça que lhes foi pedida. Há energia por parte dela, persistência e precisão. Através da sua postura compreendemos que está interessada e empenhada no jogo e, a sua expressão facial mostra alguma inquietação, alegria e curiosidade.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>Quem é quem?</i> Período: Tarde					X			X	
Descrição: Atribuímos o nível cinco porque se encontra muito envolvida no jogo. Verifica-se que há uma grande preocupação em descobrir quem é a pessoa descrita/ retratada. Observa com muita atenção todos os colegas e a si mesma. Procura intervir sempre que possível, procurando acertar na criança que é caracterizada. Há muito entusiasmo na sua expressão e excitação na sua postura. Vê-se que está irrequieta com vontade de adivinhar sempre, em todas as situações expostas.									

* Nome fictício

Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano									
Atividades de iniciativa do adulto									
Margarida* – Género feminino – Idade: 6 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3									
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas disciplinares			
	1	2	3	4	5	Português	Mat.	E. do Meio	Expressões
Dia: 14 de dezembro de 2015 Atividade: <i>Janelas de rimas</i> Período: Manhã			X			X			
Descrição: A <i>Margarida</i> é uma criança muito fechada em si mesma. Atribuímos-lhe o nível 3, ou seja, atividade mais ou menos contínua. No decorrer do jogo, mostrou-se muito distraída e conversou com a colega de mesa. Devido à sua timidez, não transparece com clareza o que sente. Mantém a mesma postura que tem em momentos sem jogo. Apenas quando solicitada a participar no jogo é que demonstra receio, dificuldade e algum medo em errar. Verifica-se que tem dificuldade em encontrar uma palavra que rime e, por isso, tem que recorrer à ajuda dos colegas.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>O Sopão</i> Período: Manhã				X			X		
Descrição: Atribuímos o nível 4, ou seja, atividade com momentos intensos. Mostra alguns momentos de concentração enquanto ouve e observa o objeto que tem na mão. Teve alguma hesitação em fazer corresponder o seu objeto à descrição do ‘ingrediente’ pedido. No entanto, após algum tempo a pensar e refletir levanta-se e coloca o objeto no pote de ferro, ainda que com alguma hesitação e vergonha. Verifica-se, através da sua expressão, a satisfação por ter conseguido concluir o objetivo.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>Quem é quem?</i> Período: Tarde				X				X	
Descrição: A <i>Margarida</i> demonstra muito interesse pelo jogo. Finalmente, verifica-se pela sua expressão facial alegria, vontade de participar, excitação... No entanto, a sua timidez acaba por a impedir de participar deliberadamente. Contudo, apesar de não participar, verifica-se que se									

encontra empenhada e motivada. Ouve com atenção as características enunciadas pelo colega e observa atentamente os colegas do grupo.

* **Nome fictício.**

Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano									
Atividades de iniciativa do adulto									
Raquel* – Género feminino – Idade: 6 anos – N.º de crianças em observação: 6 – N.º de adultos: 3									
Descrição de períodos de 2 minutos	Níveis de envolvimento					Áreas disciplinares			
	1	2	3	4	5	Português	Mat.	E. do Meio	Expressões
Dia: 14 de dezembro de 2015 Atividade: <i>Janelas de rimas</i> Período: Manhã			X			X			
Descrição: Consideramos que a <i>Raquel</i> se encontra no nível 3, ou seja, atividade mais ou menos contínua, visto que não há um empenho contínuo no jogo. Só se mostra envolvida quando é a sua vez de jogar, por sua vez, quando os restantes colegas jogam dispersa-se muito facilmente. Verifica-se ainda alguma dificuldade em encontrar uma palavra que rime com a que lhe é pedida. Por isso, precisa da ajuda dos colegas.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>O Sopão</i> Período: Manhã					X		X		
Descrição: Atribuímos o nível 5, ou seja, atividade intensa mantida, visto que a sua postura mostra que está atenta e concentrada aos ‘ingredientes’ que lhes são pedidos. Mostra-se interessada e preocupada, pois não quer errar o ‘ingrediente’. Observa com muita atenção a peça que tem na mão, ouvindo atentamente o que lhes é pedido. Enquanto se movimenta em direção ao pote de ferro para colocar a peça, mostra-se envergonhada (ferra a manga do casaco) e sorridente. Verifica-se uma enorme satisfação estampada no rosto por ter concluído com sucesso o objetivo do jogo.									
Dia: 12 de janeiro Atividade: <i>Quem é quem?</i> Período: Tarde					X			X	
Descrição: Atribuímos o nível 5, ou seja, atividade intensa mantida. A <i>Raquel</i> mostra-se claramente envolvida no jogo. Participa muitas vezes, sendo solicitada ou não, dando a sua opinião. Ouve atentamente a descrição dos colegas e observa-os a todos procurando fazer corresponder as características. Não verificamos momentos de distração nem dispersão. A sua									

postura e expressão transparece claramente que se está a divertir com o jogo. Há uma grande satisfação no momento em que participa.

* **Nome fictício.**

Anexo XI: Questões da entrevista



1. A aprendizagem através do jogo: a importância de jogar juntos.

(Nas seguintes questões solicita-se que responda abertamente)

1.1. Costuma utilizar o jogo nas suas atividades? Que tipo de jogos?

1.2. Como é que aborda o jogo na sua sala?

1.3. De que forma o jogo pode influenciar no processo de ensino/aprendizagem na(o) educação pré-escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico?

1.4. Acha que o jogo pode promover a cooperação e interação entre as crianças? Porquê?

1.5. Que benefícios ou malefícios poderão advir do ato de jogar juntos?

Anexo XII. *Grelha das respostas da Educadora de Infância Cooperante e da Professora Cooperante à entrevista*

Questão	Educadora de Infância Cooperante	Professora Cooperante
1.1. Costuma utilizar o jogo nas suas atividades? Se sim, que tipo de jogos?	<i>Sim, costumo utilizar muitas vezes o jogo, em vários momentos da rotina. Tanto jogos de mesa como de grande grupo e de pequeno grupo de forma a abordar todas as áreas de conteúdos.</i>	<i>Sim. Jogos de palavras, jogos para o ensino da matemática e às vezes para a área de estudo do meio.</i>
1.2. Como é que aborda o jogo na sua sala?	<i>Costumo abordar o jogo, principalmente como forma de trabalhar algum assunto, como a matemática, música, letras ou rimas, por exemplo, como referi no ponto anterior em grande grupo e/ou pequeno grupo, mas sempre com uma intencionalidade.</i>	<i>No ensino da leitura gosto de fazer jogos silábicos, jogos de memória, jogos da glória, sopa de letras, etc. Os jogos são, assim, uma ferramenta auxiliar e pedagógica nas aprendizagens.</i>
1.3. De que forma o jogo pode influenciar no processo de ensino/aprendizagem na(o) Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico?	<i>Na minha opinião, o jogo influencia muito no processo de ensino/aprendizagem. É uma forma divertida e motivadora de aprender para as crianças, encorajando-as também nas suas necessidades.</i>	<i>Acho que as crianças ficam mais motivadas para as suas aprendizagens, desenvolvem aspetos cognitivos, afetivos e sociais.</i>
1.4. Acha que o jogo pode promover a cooperação e interação entre as crianças? Porquê?	<i>Claro que sim. Sem dúvida nenhuma sendo jogos de pares/grupos. Elas desenvolvem assim uma ligação de entreajuda muito maior, com aqueles que têm mais dúvidas ou necessidades.</i>	<i>Claro que sim. Porque se promove o espírito de cooperação entre eles (pares) e entre o professor.</i>
1.5. Que benefícios ou malefícios poderão advir do ato de jogar juntos?	<i>Os benefícios é mesmo a diversão, motivação, aprendizagem, aquisição de regras, amizade e entreajuda e a competição positiva. Os malefícios, na minha opinião, são muito menos ou quase nenhuns... a não ser a competição desmedida e não controlada.</i>	<i>Malefícios não encontro. Quanto aos benefícios, traz: socialização, atenção, concentração, maior apreensão da matéria, cooperação, autonomia, entre outros.</i>

