



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

INÊS GABRIELA
CAMACHO
ZAMBUJO

N.º 210140025

**JOGAR E APRENDER:
EXPLORAÇÃO DO
POTENCIAL DOS JOGOS
NO ENSINO DO 1.º CEB**

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Elisabete Maria
Xavier Vieira Gomes

VERSÃO DEFINITIVA

Dezembro de 2023

INÊS GABRIELA
CAMACHO
ZAMBUJO
N.º 210140025

**JOGAR E APRENDER:
EXPLORAÇÃO DO
POTENCIAL DOS JOGOS
NO ENSINO DO 1.º CEB**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Catarina Raquel Santana Coutinho Alves Delgado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Doutora Ana Isabel Rio Tinto de Matos, ISPA – Instituto Universitário

Dezembro de 2023

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projeto representa o fim de uma etapa importante do meu percurso académico e profissional. Neste caminho atribulado cheio de desafios, mas também de conquistas tive o apoio de diversas pessoas que foram imprescindíveis no decorrer deste percurso e não podia deixar de lhes agradecer.

Primeiro começo por agradecer à minha família, principalmente à minha mãe e ao meu pai que sempre me ajudaram incondicionalmente e que sem eles este percurso não teria sido concretizado. Por me lembrarem do orgulho que têm por mim e por não me terem deixado desistir, porque apesar dos anos em que estive parada nos estudos nunca é tarde para seguir os nossos sonhos.

Em segundo, tenho a agradecer ao meu namorado Rafael a paciência que tem e teve em todos os momentos em que andei mais ausente, o carinho e as palavras de apoio. Obrigada por também nunca duidares das minhas capacidades, quando por vezes eu própria não acreditava.

Às minhas amigas Rita Silva, Ana Rita Pires, Ana Castela, Rita Loução e Margarida Ferro quero agradecer por terem acompanhado de perto as minhas angústias e medos, mas principalmente porque também nos momentos importantes estiveram sempre presentes nas minhas vitórias e conquistas.

Não me podia também esquecer de quem estive sempre comigo ao longo destes 5 anos, as colegas que a faculdade me ofereceu. Elas que rapidamente se tornaram amigas para a vida, à Joana, à Nádia, à Catarina, à Ana Catarina, à Beatriz, à Lisandra, à Tânia, à Telma e à Andreia.

Quero também agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Elisabete X. Vieira Gomes pela sua disponibilidade, o apoio e profissionalismo. Por me ter ajudado e motivado na concretização deste projeto e ao longo do meu percurso académico durante estes anos.

Por fim, não esquecendo quero agradecer a todos os meninos e meninas que me acompanharam e fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente também no caminho deste percurso, assim como, às educadoras e professoras cooperantes que me ajudaram e acolheram nas suas salas.

A todas as pessoas que fizeram parte do meu percurso acadêmico.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório sintetiza o estudo realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio IV, com uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como temática os jogos em contexto educativo.

A intervenção articula a utilização de jogos às diferentes áreas curriculares, e tem como principal objetivo compreender como os alunos se apropriam deste recurso e que aprendizagens podem surgir, deste modo foi definida a questão: “*De que modo os jogos podem ser um recurso adequado no processo de ensino-aprendizagem do 1.º Ciclo?*”.

Assim, este projeto tem como objetivos: (i) Caracterizar os contributos da utilização dos jogos no processo de planeamento e articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e (ii) Identificar de que modo os jogos promovem a interação entre as crianças.

A metodologia utilizada recai sobre uma abordagem qualitativa centrada na prática. Quanto às técnicas de recolha de dados foram utilizadas a observação participante, a recolha documental (produções dos alunos, registos do diário de bordo, registos fotográficos, vídeos e áudios) e entrevistas em *focus group*, aos alunos que participaram no estudo.

Relativamente aos principais resultados do estudo obtidos, destaca-se que os trabalhos realizados em torno dos jogos proporcionaram diferentes aprendizagens aos alunos, ao nível da interação e cooperação entre os pares, consolidação dos vários conteúdos curriculares e a articulação curricular.

Conclui-se que a utilização de jogos para além de promover aprendizagens significativas para os alunos é também uma atividade prazerosa e interessante ao nível pedagógico e que pode ser adaptada de acordo com as curiosidades e interesses das crianças.

Palavras-Chave: Jogos, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Aprender, Articulação curricular.

ABSTRAT

This report aims to present the study conducted within the scope of the Curricular Unit Internship IV, with a 3rd-grade class of Primary Education. The theme of the study revolves around games in an educational context. The intervention involves the use of games in different curricular areas, with the main objective of understanding how pupils appropriate this resource and what learning outcomes may arise. Thus, I defined the research question: "How can games be an adequate resource in the teaching-learning process of Primary Education?".

Therefore, this project has the following objectives: (i) Characterize the contributions of using games in the planning and curricular articulation process in Primary Education, and (ii) Identify how games promote interaction among children.

The methodology used, it relies on a qualitative approach centered on practice. The data collection techniques included participant observation, documentary gathering (student productions, logbook records, photographic records, videos, and audios), and semi-structured interviews in a focus group format with the students who participated in the study.

As for the main results obtained from the study, it is highlighted that the work done with games provided different learning experiences for students, particularly in terms of interaction and cooperation among peers, consolidation of various curricular contents, and curricular articulation.

In conclusion, it is found that games are a valid resource to be used in the classroom, as they not only promote meaningful learning for students but also provide an enjoyable and interesting pedagogical activity that can be adapted according to the curiosities and interests of children.

Keywords: Games, Primary Education, Learning, Articulated curriculum.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	18
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1. A Dimensão Lúdica da Existência Humana	18
1.2. A Especificidade do Jogo na Infância	23
1.3. Uma Perspetiva Educativa sobre o Jogo.....	26
1.4. O Lugar do Jogo e do Jogar nos Documentos Curriculares de E.I. e de 1.º CEB.....	31
CAPÍTULO 2	35
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
2.1. Questão de Investigação e Objetivos.....	35
2.2. Metodologia.....	36
2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	38
2.3.1. Observação Participante	40
2.3.2. Recolha Documental	42
2.3.3. Entrevistas em <i>Focus Group</i>	44
2.4. Métodos e Procedimentos para a Análise de Dados	45
CAPÍTULO 3	48
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	48
3.1. O Contexto e os Participantes.....	48
3.2. Apresentação e Fundamentação da Intervenção Pedagógica com recurso a Jogos.....	54
3.3. Aprofundando a Intervenção Pedagógica: Apendilândia, Os Constituintes do Artista, <i>Peddy Paper</i> e Divertilândia.....	61
3.3.1. Apendilândia	63
3.3.2. Os Constituintes do Artista	68
3.3.3 <i>Peddy Paper</i>	74

3.3.4. Divertilândia.....	79
CAPÍTULO 4.....	87
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS	87
4.1. Procedimentos da Recolha de Dados.....	87
4.2. Apresentação e Discussão dos Resultados dos <i>Focus Group</i>	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS	128
Anexo A – Guião de entrevista.....	129
Anexo B – Fotografias para apoiar as entrevistas	134
Anexo C – Diário de bordo (semana de observação)	136
Anexo D – Planificações dos jogos para a intervenção.....	140
Anexo E – Grelha de participação nos jogos preenchida pelos alunos ..	162
Anexo F – Mapas dos percursos para o <i>peddy paper</i>	164
Anexo G – Excertos do diário de bordo do <i>peddy paper</i>	168
Anexo H – <i>Powerpoint</i> para o jogo em turma.....	171
Anexo I – Esboços para o jogo realizados pelos alunos.....	173
Anexo J – Transcrições das entrevistas	176
Anexo K – Tabela categorial completa da análise da categoria A, subcategoria A1	236
Anexo L – Tabela categorial completa da análise da categoria A, subcategoria A2	238
Anexo M – Tabela categorial completa da análise da categoria A, subcategoria A3	240
Anexo N – Tabela categorial completa da análise da categoria A, subcategoria A4	242

Anexo O – Tabela categorial completa da análise da categoria A, subcategoria A5	244
Anexo P – Tabela categorial completa da análise da Categoria B, subcategoria B1	246
Anexo Q – Tabela categorial completa da análise da Categoria B, subcategoria B2	248
Anexo R – Tabela categorial completa da análise da Categoria B, subcategorias B3 e B4	250
Anexo S – Tabela categorial completa da análise da Categoria C, subcategoria C1	252
Anexo T – Tabela categorial completa da análise da Categoria C, subcategoria C2	254

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

E.I. – Educação de Infância

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de autorização.....	39
Figura 2 – Zona de acesso aos alunos, com jogos e o TEA.....	63
Figura 3 – Exploração do jogo Glória.....	64
Figura 4 – Exploração do jogo Caça ao Tesouro.....	64
Figura 5 – Tabuleiro Aprendilândia.....	66
Figura 6 – Regras e instruções Aprendilândia (verso do tabuleiro).....	67
Figura 7 – Exploração dos alunos no jogo Aprendilândia, no dia 9 de maio	67
Figura 8 – Tapete didático, jogo Os Constituintes do Artista.....	69
Figura 9 – Exploração do jogo Os Constituintes do Artista por 4 alunos – dia 17 de maio.....	73
Figura 10 – Mapa do <i>Peddy Paper</i>	75
Figura 11 – Jogo <i>Peddy Paper</i> (postos: D, G e A).....	78
Figura 12 – Jogo <i>Peddy Paper</i> (postos: I e H).....	78
Figura 13 – Desenho modelo para o jogo da Divertilândia.....	81
Figura 14 – Esboço das perguntas para Português.....	82
Figura 15 – Esboço das perguntas para Matemática.....	83
Figura 16 – Esboço das perguntas para Estudo do Meio.....	83
Figura 17 – Grellha de divisão de tarefas.....	84
Figura 18 – Jogo Divertilândia.....	85
Figura 19 – Dinamização do jogo Divertilândia.....	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Grelha de jogos dinamizados	57
Tabela 2 - Grelha de jogos selecionados.....	61
Tabela 3 - Grupos do <i>Peddy Paper</i>	77
Tabela 4 - Grelha de análise categorial sobre os jogos em contexto educativo	90
Tabela 5 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A1	91
Tabela 6 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A2.....	93
Tabela 7 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A3.....	95
Tabela 8 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A4.....	96
Tabela 9 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A5.....	97
Tabela 10 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria B, subcategoria B1	98
Tabela 11 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria B, subcategoria B2	100
Tabela 12 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria B, subcategorias B3 e B4	102
Tabela 13 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria C, subcategoria C1	105
Tabela 14 - Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria C, subcategoria C2	107
Tabela 15 - Resultados obtidos da análise categorial sobre os jogos em contexto educativo	110

INTRODUÇÃO

Os jogos e o ato de jogar assumem um papel importante no desenvolvimento das crianças, na medida em que contribuem para um processo de interação social entre os pares. De acordo, com Silva (2017, p.16) a essência do jogo é parte intrínseca da condição da criança “e, nessa qualidade, veículo tão inesgotável quão imprescindível ao seu processo formativo”, deste modo e, sendo o jogo uma atividade lúdica constitui “uma autêntica escola de disciplina, de despoletar de emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades do jogador (...)” (Silva, 2017, p. 16).

Neste sentido, os jogos fazem parte das crianças, assim como o brincar que está intrinsecamente ligado ao ser humano desde cedo, de acordo com Dallabona e Mendes (2004)

A infância é a idade das brincadeiras (...) por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança (...) (p.107)

Conseqüentemente, os jogos não devem ser esquecidos quando as crianças iniciam o seu percurso escolar no 1.º CEB. Assim sendo, Kiya (2014) caracteriza os jogos e as brincadeiras como atividades lúdicas “que estão presentes em toda a atividade humana. Por meio dessas atividades, o indivíduo se socializa, elabora conceitos, formula ideias, estabelece relações

lógicas e integra percepções.” (p.10). Deste modo, tendo em conta os autores apresentados que refletem sobre o uso de jogo para o desenvolvimento do ser humano, o meu interesse no modo como as crianças se apropriam dos jogos e estando o meu percurso académico ligado à área da educação tanto em Jardim de Infância como no 1.º CEB considero a temática fundamental no processo do desenvolvimento infantil.

Importa, contudo, salientar que a temática do jogo no 1.º CEB surge associado à transição do Jardim de Infância para esta nova valência, na qual há a mudança do/a educador/a para professor/a, e acresce a possível mudança de escola. Este que é todo um processo novo na vida das crianças, em que passam de uma sala ampla, que podem explorar livremente, para uma sala com mesas e cadeiras, em que se pretende que passem mais tempo da sua rotina sentados, na qual têm conteúdos obrigatórios para a sua aprendizagem. Isto que por vezes acontece num ensino mais transmissivo que

(...) concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem. Este educando, à entrada da escola, é como tábua rasa (...) faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. (Formosinho, 2013, p. 17).

Por essa razão, reflito sobre a importância dos jogos no 1.º CEB, mais concretamente, na pertinência que o jogo assume, pois permite à criança “(...)

descobrir o mundo, integrar-se na sua comunidade, efetuar as suas próprias experiências.” (Silva, 2017, p. 16).

Para além de proporcionarem experiências e aprofundarem os conhecimentos de um modo mais lúdico e divertido possibilita diversas aprendizagens, enquanto vai ao encontro do interesse e curiosidade das crianças.

Como tal, é importante em qualquer contexto educativo, inclusive no 1.º CEB, existir uma rotina pensada com as crianças, em que também elas possam participar e ter interesse em aprender. O professor pode ensinar de um modo mais transmissivo ou de um modo interativo, porém, é fundamental que as crianças estejam predispostas a aprender, neste sentido, com este estudo, defendendo a perspetiva de que as aulas com jogos se tornam mais interativas e dinâmicas. Efetivamente, esta temática é de máxima importância, tal como refere Tezani (2006) “Por meio do jogo, a criança pode (...) testar hipóteses, explorar toda a espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que ela manifeste a sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral.” (p.1).

Na perspetiva de combater a pedagogia transmissiva focada no professor, esta é uma temática atual que permite evidenciar a importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem da criança. Importa salientar ainda que o ensino está em constante mudança e deve ir acompanhando a evolução do mundo, por essa razão o professor deve adaptar-se e continuar em constante aprendizagem. Tal como, Bento e Fernandes (2021) evidenciam

Ser professor requer visão e acompanhamento de uma realidade em constante mutação. Para tal, importa apostar numa formação contínua, encarada enquanto necessidade (...) natural e imprescindível (...) a realização de formação na Educação é parte integrante da consciência

ética de cada professor face às necessidades inerentes à sua função pedagógica (...)

Com efeito a nível profissional a utilização de uma metodologia diferenciada recorrendo a jogos, independente da valência de ensino, é importante, pois favorece uma maior motivação e interesse nas crianças para aprender. Como tal, na perspectiva de Santos (2000) o jogo “simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (citado por Santos, 2018, p. 14).

Deste modo, surgiu a escolha do tema de investigação: Jogar e Aprender: exploração do potencial dos jogos no ensino do 1.º CEB, surgindo assim, a seguinte questão de investigação “*De que modo os jogos podem ser um recurso adequado no processo de ensino-aprendizagem do 1.º Ciclo?*”.

De forma a responder à referida questão, durante a intervenção realizada foram disponibilizados diversos jogos criados por mim, aos alunos, no qual eles puderam explorá-los livremente. Neste sentido, importa salientar que na perspectiva de Kishimoto (s.d.) “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa.” (p.36).

Como tal, para a dinamização das propostas dos jogos referida anteriormente, foram definidos dois objetivos específicos, tais como:

- (i) Caracterizar os contributos da utilização de jogos no processo de planeamento e articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- (ii) Identificar de que modo os jogos promovem a interação entre as crianças.

Estruturalmente, o presente relatório do projeto de investigação apresenta-se dividido em cinco capítulos. No capítulo I é apresentado o quadro teórico que sustenta e justifica a pertinência do tema, no qual foram selecionados e referidos autores de referência, entre eles, Huizinga (2000),

Kishimoto (2011) e Brougère (1998), que ao longo do seu percurso investigativo apresentam evidências concretas sobre a utilização dos jogos na infância. Assim como, recorri a documentos orientadores curriculares que destacam a pertinência na utilização de recursos lúdicos e variados para fortalecer o gosto e interesse aos alunos para aprender, tais como as Aprendizagens Essenciais, do 3.º ano e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No que diz respeito ao capítulo II é apresentada a metodologia da investigação, no qual é referida a questão de investigação e os seus objetivos, a fundamentação e a pertinência da metodologia de investigação para este estudo, as técnicas de recolha e análise de dados e a sua adequação ao estudo.

O capítulo III relativo à intervenção pedagógica apresenta uma breve descrição do contexto, assim como, dos intervenientes que permitiram a concretização do estudo, seguindo a apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica proposta.

No capítulo IV pertencente à análise e discussão dos dados/resultados, são apresentados e analisados os dados recolhidos a partir de uma análise de conteúdo categorial das entrevistas concretizadas em *focus group*, com os alunos.

Finalmente, o último capítulo diz respeito às considerações finais, no qual apresento uma síntese e reflexão do estudo, retomando às perspetivas apresentadas na fundamentação teórica, de modo a responder à questão desta investigação e respetivos objetivos do estudo, evidenciando o contributo deste estudo para a construção do meu perfil profissional docente.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo vem aprofundar o tema em estudo, uma vez que se torna fulcral conhecer e compreender algumas teorias e conceitos que fazem parte da atividade lúdica, o jogo, em contexto educativo.

Neste sentido, ao longo do capítulo irei refletir sobre a dimensão lúdica do ser humano, o contributo dos jogos ao longo da infância, o modo como os jogos podem ser ou não utilizados em contexto educativo e uma breve análise dos documentos oficiais em Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. A Dimensão Lúdica da Existência Humana

No estudo desenvolvido sobre o *Homo Ludens* e a origem da cultura do jogo, Huizinga (2000) defende a atividade lúdica como uma dimensão da existência humana, a qual faz parte do ser humano independentemente da faixa etária, ou do seu contexto de vida. Neste sentido, o autor cria o conceito *Homo Ludens*, de modo a defender a sua perspetiva sobre a natureza lúdica do ser humano, sendo esta uma atividade gratuita que possibilita a entrega total pelo interesse e o prazer, assim como o desafio que é próprio da atividade lúdica. No seu estudo, Huizinga (2000) analisa diversas perspetivas e teorias sobre o princípio do jogo, ao nível da psicologia e a fisiologia que procura observar, descrever e explicar o jogo nos seres humanos, à definição da função biológica do jogo, assim como, a sua origem, na preparação dos jovens para a vida adulta, ou como um exercício de autocontrolo imprescindível ao ser humano, porém, encontra um elemento comum às diferentes hipóteses

(...) todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma

espécie de finalidade biológica. Todas elas se interrogam sobre o porquê e os objetivos do jogo.(Huizinga, 2000, p. 5)

E é neste sentido que tentaremos encontrar respostas à complexidade da natureza e significado do jogo com diversos autores de referência que ao longo dos tempos têm realizado diversos estudos sobre o tema.

Kishimoto também fez diversos estudos em redor do jogo e o seu significado, separando o jogo em três grandes grupos, o jogo, o brinquedo e brincadeira, refletindo que existe uma grande variedade de jogos “(...) conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros (...)” (Kishimoto, 2011, p. 1), demonstrando a variedade e complexidade que categorizam o jogo. Deste modo, a autora observou e analisou diferentes perspectivas sobre quais são as características do jogo, concluindo que existem alguns pontos comuns que podem auxiliar nesta viagem de procura do significado de jogo. Afirma que existem alguns elementos

(...) que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não-sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. (Kishimoto, 2011, p. 7)

Relativamente ao termo brinquedo a autora, afirma que este está diretamente associado ao objeto que é utilizado para brincar. No entanto, descreve o jogo como uma ação lúdica no qual são envolvidas situações estruturadas pelos diferentes tipos de material (os brinquedos), dando como exemplo o dominó e o xadrez. Contudo, e em consonância com Huizinga, existe uma característica própria, pois tem regras associadas que definem a situação lúdica. Relativamente à brincadeira esta tem como suporte o brinquedo e é descrita como sendo uma conduta organizada, também com regras recorrendo ao jogo infantil/jogo da criança, no qual são os próprios intervenientes que denominam as regras. Neste sentido, pode-se afirmar que a palavra jogo tem diferentes significados e não está totalmente desassociada do brincar.

Brougère (1998) reflete sobre o brincar associado à criação de um espaço cultural sendo fundamental porque possibilita oportunidades ao nível da dimensão social humana que o jogo pode influenciar. Neste sentido, o autor afirma que

(...) o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento (...) o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. (Brougère, 1998, p. 105)

Como tal, Huizinga (2000) também relacionou o jogo e a cultura, focando-se mais na perspectiva do interesse pelas manifestações sociais que o jogo promove e apresenta a sua conceptualização de jogo como

(...) uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” (...) jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todos o gênero. (Huizinga, 2000, p. 23)

A conceção de jogo, como vimos, tem inúmeras perspetivas, sendo que existe uma dimensão cultural por detrás da atividade lúdica muito abrangente. Como refere Huizinga (2000), a palavra e a noção de jogo tem vindo a construir-se pelas várias civilizações, não tendo ainda sido definida por nenhuma em particular.

Desde modo, a palavra e a ideia encontrada para exprimir a noção de jogo é diferente em algumas línguas.

Se formos ao dicionário Priberam (2023), em português de Portugal, e pesquisarmos a palavra “jogo” podemos encontrar alguns significados, tais como, “(...) Exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra, ou as outras perdem; (...) Maneira de jogar; (...) Divertimento, exercício. (...) astúcia; modo de proceder; (...) Habilidade (...)”.

No entanto, ao pesquisarmos no mesmo dicionário, Priberam (2023), o verbo “jogar” este tem também alguns significados, no qual, nos remete

para a palavra brincar. Estará o jogo associado sempre ao brincar? E será que ao brincar as crianças estarão sempre a jogar? Estas são algumas das questões que pretendo responder mais à frente com base em alguns dos autores de referência que têm vindo ao longo dos anos a investigar a ciência por detrás dos jogos.

Porém, a ideia de jogo e da palavra em si pode ainda ser mais abrangente quando se pensa em algumas culturas e línguas,

Em todos os povos encontramos o jogo, e sob formas extremamente semelhantes, mas as línguas desses povos diferem muitíssimo, em sua concepção do jogo, sem o conceber de maneira tão distinta e tão ampla como a maior parte das línguas europeias modernas. (Huizinga, 2000, p. 23)

Tal como acontece se pensarmos na língua inglesa, em que a palavra jogo pode ter dois significados: *play* ou *game*. Como refere, Lewis (2017), “Articulating a definition of play is extraordinarily difficult: first, because play is abstract and fluid; there is an absence of object, action or place; second, because play is possessed with a multiplicity of meanings.” (p. 11).

Wittgenstein (citado por Kishimoto, 2011) apresenta também as suas dificuldades para compreender o que é o jogo, pois afirma que existem diversos significados que são atribuídos ao mesmo termo e só se pode adquirir um significado mais concreto quando compreendemos e conhecemos o contexto no qual são utilizados.

Também Brougère (1998) se questiona sobre a cultura do jogo, apresentando características específicas, propondo que observemos a existência da cultura lúdica no jogo.

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. (Brougère, 1998, p. 7)

Em suma, a atividade lúdica e a sua relevância na existência humana ficam muito claras a partir dos autores que vimos anteriormente, desde Huizinga, a Kishimoto e Brougère. Deste modo, de seguida o meu foco será sobre a atividade lúdica, o jogo, para a infância e a educação.

1.2. A Especificidade do Jogo na Infância

Relacionando o jogo com a atividade lúdica, Alves e Bianchi (2010), apoiando-se em Piaget, defendem que a atividade lúdica faz parte da essência das crianças e não só para “gastar energia”, mas porque permite o seu desenvolvimento intelectual

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (Piaget citado por Alves & Bianchin, 2010, p. 284)

Em concordância com esta perspectiva, Franco (2018) aborda a importância da temática dos jogos, evidenciando a relevância que os mesmos têm para o desenvolvimento das crianças. Refere que a realização de jogos permite uma maior parceria entre o/a docente e as crianças, favorecendo uma maior autonomia na aprendizagem das línguas, da matemática, das ciências, entre outros benefícios.

De acordo com Dallabona e Mendes (2004), inspiradas por Vygotsky, o ato de brincar tem um papel muito importante para o desenvolvimento do pensamento infantil, na medida que ao brincar e jogar as crianças revelam o seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor. Assim como,

a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (Vygotsky citado por Dallabona & Mendes, 2004, p. 109)

Importa, contudo, salientar que Brougère (1998) defende uma perspectiva distinta das apresentadas anteriormente. Para este autor só pode existir jogo quando a criança está predisposta para tal, assim como, se o mesmo tiver sentido e coexistir por parte das crianças, ou seja,

(...) há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica,

diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social.
(Brougère, 1998, p. 112)

Com efeito, Vygotsky, tal como Piaget, Brougère e Franco, observam o jogo como elemento que é essencial para o equilíbrio emocional das crianças. Vygotsky (citado por Friedmann, 2003) afirma que é necessário compreender a brincadeira como uma situação criada do imaginário que remete à realidade social da criança, considerando que “As características ou elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras” (citado por Friedmann, 2003, p. 37).

Apesar da ludicidade do jogo ser um tema complexo, sobre o qual encontramos inúmeras concepções diversas, constata-se que existe um certo consenso sobre a importância da implementação dos jogos em contexto educativo, como veremos de seguida. Em suma, o ato de jogar/brincar vai ao encontro da essência do ser humano, que desde cedo está para ele predisposto, por essa razão, não devemos encarar os jogos apenas como meros geradores de divertimento, mas também como

(...) meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança precisa brincar, criar e inventar. Com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no jogar, ela constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo. (Alves & Bianchin, 2010, p. 285)

1.3. Uma Perspetiva Educativa sobre o Jogo

Conforme mencionado nos tópicos anteriores é notória a relevância dos jogos e da atividade lúdica como parte da existência humana. Neste sentido, reflito sobre a imensa possibilidade de tipos de jogos, tal como o contributo que os mesmos proporcionam para a infância. E questiono, será que os jogos podem ser utilizados em contexto educativo?

Segundo Kishimoto (2011), existem ainda inúmeras divergências entre os docentes sobre associar o jogo à educação, entre elas: se existem diferenças entre os jogos e os materiais pedagógicos; se estes facilitam no processo de aquisição de conceitos; se estes poderão ser utilizados como suportes de brincadeiras criando momentos livres e lúdicos de exploração promovendo aprendizagens significativas; ou se poderão ser utilizados e não ter qualquer tipo de aprendizagem; entre outros aspetos. Estas são ainda algumas questões que atualmente são colocadas nas escolas e que alguns autores analisam, como se poderá verificar de seguida.

Alves e Bianchin (2010) têm uma perspetiva bastante interessante sobre o jogo em sala, pois veem-no como uma diversão e/ou brincadeira que é capaz de promover ambientes motivadores e agradáveis que possibilitam aprendizagem, sendo o jogo, aqui, diferenciado dos materiais pedagógicos. Neste sentido, Alves e Bianchin (2010) defendem o jogo como um recurso facilitador da aprendizagem, associando o ato de jogar como envolvente entre os seus intervenientes e vendo os materiais pedagógicos como os objetos criados, ou seja, o material que na prática é utilizado pelas crianças ou docentes.

O jogo em contexto educativo pode ser uma estratégia de ensino que promove diversas habilidades a diferentes níveis às crianças, desde o nível cognitivo, social e emocional. Brougère (1998) defende que a criança adquire e constrói a sua cultura lúdica no ato de brincar e é nesse conjunto de brincadeiras e na participação em jogos que ela observa e manipula objetos

que “(...) permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervêm para determinar do que a criança é capaz.” (Brougère, 1998, p. 110).

Como mostra Kishimoto (s.d.), a utilização de jogos para fins pedagógicos evidencia a importância que estes oferecem tanto no processo de ensino-aprendizagem como para o desenvolvimento infantil. Deste modo, Kishimoto (s.d.) considera importante pensar nas crianças de idade pré-escolar, estas que de um modo intuitivo aprendem noções espontâneas e processos interativos que envolvem o ser humano em todas as suas cognições, afetividades, corpo e interações sociais. Neste sentido, o jogo revela um papel fundamental para desenvolver estas noções espontâneas.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vista a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. (Kishimoto, s.d., p. 36)

No estudo desenvolvido sobre o estado do brincar na Europa, Mardell et al., (2019, p. 232) afirmam “When people play, they are engaged, relaxed, and challenged – states of mind highly conducive to learning.”, reforçando a importância da implementação dos jogos. Os autores apresentam ainda uma

conceptualização da aprendizagem através do jogo ou do brincar, enunciando cinco características que permitem identificar este tipo de aprendizagem:

(...) learning through play happens when an activity is joyful; involves active, engaged, minds-on thinking; helps children find meaning in what they are doing or learning; involves iterative thinking (experimentation, hypothesis testing, etc.); and involves social interaction with peers and adults. (Mardell et al., 2019, p. 233)

Assim sendo, devemos encarar e compreender as potencialidades que estão presentes no jogar, principalmente porque a aprendizagem através do brincar acontece de uma forma prazerosa e envolve o pensamento ativo e consciente, para além de ajudar as crianças na procura do significado daquilo que estão a fazer e a aprender e inclusive possibilita a interação social entre colegas e adultos.

Kishimoto (2011) distingue o jogo usado no âmbito da prática pedagógica, criando o conceito “jogo educativo”. A autora, dando sentido à prática dos jogos em contexto de educação formal, refere que o jogo educativo tem duas grandes funções: a lúdica e a educativa.

1. função lúdica – o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e
2. função educativa – o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (Campagne, 1989, citado por Kishimoto, 2011, p. 19)

Como se observou anteriormente, Mardell et al. (2019) também defendem a aprendizagem através da brincadeira, defendendo que quando a criança brinca sente-se mais relaxada e desafiada e isso é essencial para que o seu estado de espírito fique predisposto a aprender. Esta abordagem relaciona-se com a perspectiva que Kishimoto apresenta sobre a função educativa do jogo: a criança aprende quando está envolvida, conseqüentemente completa os seus conhecimentos e a compreensão sobre o mundo que a rodeia.

Para além destes aspetos, Alves e Bianchin (2010) afirmam que os jogos em contexto educativo

(...) podem ajudar a incentivar o respeito às demais pessoas e culturas, estimular a melhor aceitação de regras, agilizar o raciocínio verbal, numérico, visual e abstrato e, por último, mas não necessariamente o fim, possibilitar ao aluno o aprendizado acerca da resolução de problemas ou dificuldades, estimulando-o a procurar alternativas. (p. 286)

De acordo com Brougère (1998), o jogo pode também ser controlado pelo adulto, através de diferentes meios, no entanto, existe “(...) na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irredutível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares.” (Brougère, 1998, p. 113). Neste sentido, permite ao docente observar a interação entre as crianças de uma forma diferente que num ensino mais expositivo torna-se mais complexo de vivenciar.

Os jogos são uma estratégia que pode ser utilizada no ensino seja por professores ou educadores, na medida em que vai ao encontro das

características específicas da infância. Considerando o jogo como um recurso pedagógico, este deve ser valorizado pelos educadores/professores, pois torna as aulas mais cativantes e agradáveis para as crianças, conseqüentemente resulta que as mesmas estejam mais predispostas a aprender. Assim, como defende Kishimoto (s.d., pp. 36–37) “Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.”.

Na verdade, “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico (...)” (Kishimoto, s.d., p. 37).

Segundo, Lewis (2017, p. 18), “(...) play with a purpose and learning objectives, is essential to children’s development; always under the watchful gaze of the teacher; and always argued to be facilitating literacy and numeracy development (...)”. Deste modo, o jogo apenas só por si não é suficiente para se tornar um recurso verdadeiramente pedagógico precisa de ter um olhar atento por parte do professor/educador, pois é necessário traçar objetivos específicos no modo como o próprio quer que sejam implementados, assim como, adaptar ao seu contexto e de acordo com as diferentes faixas etárias, adequar aos diferentes tipos de aprendizagem, interligar as diversas áreas de conteúdo, entre outros aspetos. Por muito que o docente por vezes tenha pensado realizar aquele jogo, de tal forma, as crianças podem manipulá-lo de maneira distinta, contudo, o que é fundamental é compreender o propósito do mesmo, só assim faz sentido e irá possibilitar o desenvolvimento das crianças.

Para finalizar, vimos que o jogo educativo deve fazer parte do desenvolvimento da criança. Desta forma, de seguida irei focar-me sobre como os mesmos podem estar presentes nos documentos curriculares oficiais.

1.4. O Lugar do Jogo e do Jogar nos Documentos Curriculares de E.I. e 1.º CEB

Existem diversos documentos oficiais que evidenciam a importância do jogo como fonte de estratégias para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Alves e Bianchin (2010) afirmam que ao jogar “(...) as crianças podem colocar desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidas, dando margem para que criem hipóteses de soluções para os problemas colocados.” (p. 285). Acrescentam que os jogos em si

(...) são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual (...) com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no jogar, ela constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo. (Alves & Bianchin, 2010, p. 285)

Neste sentido, o jogo é visto como um facilitador de aprendizagens nas diferentes áreas do currículo, tal como é previsto pelo PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), este que é um dos documentos do currículo oficial do ensino básico e secundário, em Portugal, que visa a importância de promover nas escolas a autonomia, o sentido crítico, que o aluno tenha uma maior consciência sobre si próprio e o outro, entre outras competências que são apresentadas, no mesmo e vão ao encontro do que foi referido por Alves e Bianchin anteriormente.

Relativamente à prática docente, é evidenciado no PASEO que é fundamental existir uma aliança entre os princípios, valores e as áreas de competência nele presentes, desde modo, neste documento defende-se ser

imprescindível que a/o docente adapte e adeque a sua prática pedagógica ao perfil de competências dos alunos, assim como, da constante evolução do mundo em geral. Com efeito, na secção “Implicações práticas” é apresentado um conjunto de ações inerentes à prática docente, tais como,

- abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno (...) recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros (...);
(...)
- promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente;

- valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade. (Martins et al., 2017, p. 31)

Como tal, podemos constatar que o PASEO evidencia a importância sobre o que os alunos devem adquirir à saída da escola, assim como, que o docente deve diversificar nas estratégias de ensino, podendo fazer uso de diferentes recursos. Por essa razão, podemos considerar serem também os jogos um recurso diferenciado e versátil que pode ser trabalho em sala.

Neste sentido, como tem sido apresentado ao longo do capítulo, podemos constatar que os jogos permitem desenvolver e auxiliar o docente nas propostas do PASEO que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

No que diz respeito à educação de infância, as Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) referem explicitamente o papel do jogo no contexto educativo.

(...) ao jogar com os outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição (jogos só com opositores; com opositores e com objetos; com opositores, com objetos e com o espaço de jogo), situações que podem ser encontradas em muitos jogos tradicionais. (Silva et al., 2016, p. 45)

O jogo simbólico e o jogo dramático apresentam igualmente papéis fundamentais para o desenvolvimento da criança, na medida em que, “O jogo

simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, este recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias (...)", permitindo que seja possível desenvolver ao nível do "(...) desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança." (Silva et al., 2016, p. 52). Deste modo, no jogo dramático são também evidenciados estes aspetos, no entanto, é importante salientar que este possibilita ainda "(...) desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem. (Silva et al., 2016, p. 52).

Relativamente às Aprendizagens Essenciais propostas no 1.º CEB, para o 3.º ano (aquele em que foi desenvolvido este projeto de investigação), encontramos evidências nas diversas componentes do currículo, desde a Educação Física que propõe "Proporcionar atividades formativas, como por exemplo, situações de jogo, (...) que possibilitem aos alunos: - resolver problemas em situações de jogo (...)" (República Portuguesa, 2018a, p. 5); à Matemática que dá o exemplo de "(...) exploração de jogos (...) que permite perceber como funciona o jogo (...)" (Canavarro, 2021, p. 17); e também no Estudo do Meio, no qual é proposto, na secção de "Ações estratégicas de ensino orientadas", "(...) a realização de jogos, jogos de papéis e simulações (...)" (República Portuguesa, 2018b, p. 6).

Para finalizar, constata-se que é notória a relevância dada pelos documentos oficiais à utilização de jogos em contextos educativos, pois auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos/crianças, para além de que oferece ao professor/educador estratégias diversificadas que promovem a ambos os intervenientes momentos lúdicos e prazerosos de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo, apresento novamente a questão de investigação, assim como os respetivos objetivos. De seguida, será explicitada a metodologia de investigação selecionada, mencionando as técnicas e instrumentos de recolha de dados e respetiva análise de dados utilizada no decorrer de todo o projeto de investigação.

2.1. Questão de Investigação e Objetivos

Indo ao encontro do que já foi referido na introdução, a presente investigação incide sobre a temática da utilização dos jogos em sala de aula, ou seja, pretende-se compreender como podem ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, e da articulação de diferentes conteúdos. Neste sentido, a questão de investigação é *“De que modo os jogos podem ser um recurso adequado no processo de ensino-aprendizagem do 1.º Ciclo?”*. Consequentemente, defini dois objetivos de investigação são eles: (i) *“Caracterizar os contributos da utilização de jogos no processo de planeamento e articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico”* e (ii) *“Identificar de que modo os jogos promovem a interação entre as crianças”*. Como tal, os objetivos deste estudo foram ao encontro do propósito delimitado pelo mesmo, que é compreender como as atividades lúdicas, especificamente o jogo, podem ser um recurso para o processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB, quer no que se refere a aprendizagens ao nível de conteúdos, assim como, ao nível da interação entre os alunos.

2.2. Metodologia

Quando falamos em investigação, de um modo geral, pressupõe-se que será realizado um processo de pesquisa, procura e análise para obter informações ou aprofundar sobre algo que pretendemos conhecer. Como tal, em educação não é diferente, por essa razão uma investigação educacional parte de princípios concretos ligados à área que levam o/a investigador/a a compreender melhor certas teorias e/ou aprofundar conteúdos, como ainda permite contribuir para um melhoramento na educação.

Neste sentido, importa que numa investigação se adote uma metodologia e se selecione/m o/os método/s através dos quais se pretende investigar. Sendo esta uma investigação em educação e sobre a prática docente, as crianças são fulcrais para este estudo. Por essa razão o investigador tem de se predispor “(...) a fazer pesquisa com as crianças e não sobre elas, é preciso estar disponível a aprender, construir e descobrir junto às crianças, com participação e envolvimento de todos (...)” (Anjos et al., 2023, p. 23).

Com efeito, Rocha (citado por Anjos, et al., 2023) reflete sobre a importância de investigar junto das crianças afirmando

Conhecer as crianças significa aprender mais sobre elas, sobre o que é produzido, reproduzido e transformado por elas por meio de suas relações sociais, de compreender os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos pelas crianças, sobre o modo como as crianças constroem e transformam o significado das coisas e das próprias relações sociais. (p. 21)

Relativamente ao caráter do projeto de investigação na área da educação e do tema selecionado, este insere-se numa investigação qualitativa,

já que pretende compreender como os jogos podem ser uma estratégia de atividade lúdica que auxilia o processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB, potenciando o prazer e a motivação das crianças em aprender, assim como, estudar os comportamentos e as atitudes das crianças perante o jogo, no trabalho em grupo e a interação entre elas.

Importa, contudo, compreender no que consiste uma investigação qualitativa. De acordo com, Alves e Azevedo (2010) esta é caracterizada por ser um estudo científico

(...) na medida em que se constitui como uma actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa (...) advém da relação sólida existente entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. Tem uma dimensão de questionamento filosófico, uma vez que busca o porquê dos fenómenos, e uma dimensão científica, na medida em que se baseia na reflexão sistemática e confronta as questões suscitadas com a realidade. (p. 49)

Neste sentido, neste projeto, torna-se fundamental estudar e compreender através da observação e da intervenção, quais os contributos dos jogos no âmbito do ensino.

Para além dos aspetos apresentados anteriormente, tratando-se este estudo de uma investigação sobre a prática, torna-se fundamental compreender no que a mesma consiste. De acordo com Silva (2013) a concretização de estudos que permitem investigar em educação

(...) apoiam o profissional a explicitar os seus valores e a interrogar-se sobre a sua prática, aprofundando, o sentido da educabilidade como

característica humana, a perspectiva utópica presente em toda a ação educativa, a necessidade de estabelecer regras e de simultaneamente desenvolver a autonomia dos alunos, os princípios epistemológicos que estão subjacentes a diferentes propostas pedagógicas (...) (pp. 289-290)

Nesta perspectiva, Ponte (2002) revela que é fundamental que neste género de investigação o próprio investigador reflita, de modo a adquirir um maior conhecimento sobre si mesmo e sobre a prática realizada. Como tal, uma investigação sobre a prática é caracterizada como uma ação abrangente a qualquer profissional docente que permite uma autorreflexão com o propósito de melhorar a sua prática progressivamente. Neste sentido,

(...) a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores (...) um processo fundamental de construção de conhecimento sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. (Ponte, 2002, pp. 2-3)

2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

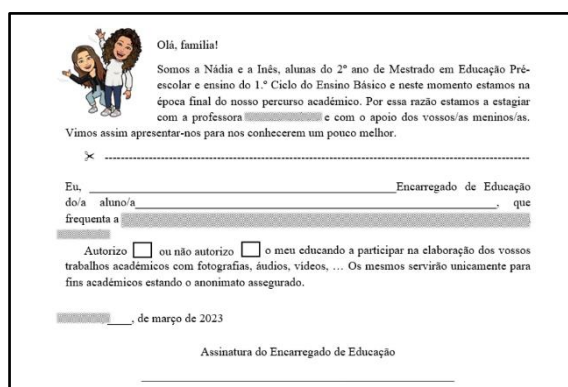
Neste estudo, após alguma pesquisa teórica sobre quais métodos de recolha de dados que fariam mais sentido, concluí, tendo em conta que a investigação é desenvolvida no contexto de um estágio curricular no 1.º CEB

e perante o grupo de crianças com o qual este seria desenvolvido, que uma das técnicas que seria adequada, era a observação participante. Esta técnica foi desde o início fundamental para o desenrolar da investigação. Contudo, considerei que seria importante a utilização de outras técnicas de investigação, nomeadamente, a recolha documental e as entrevistas semiestruturadas às crianças, em *focus group*.

Bogdan e Biklen (1994) refletem no âmbito dos procedimentos éticos inerentes à prática da investigação com sujeitos humanos, no que diz respeito ao consentimento informado e respetiva proteção dos mesmos. Neste sentido no início deste estudo foi partilhado com os alunos e Encarregados de Educação um pedido de autorização para a recolha de dados, como se pode observar na figura 1, o modelo de autorização. Deste modo, importa acrescentar que todas as imagens, excertos de diários de bordo, transcrições áudio das entrevistas foram autorizadas, com a exceção de um aluno.

Figura 1

Modelo de autorização



Olá, família!

Somos a Nádia e a Inês, alunas do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e neste momento estamos na época final do nosso percurso académico. Por essa razão estamos a estagiar com a professora [redacted] e com o apoio dos vossos/as meninos/as.

Vimos assim apresentar-nos para nos conhecerem um pouco melhor.

×

Eu, _____ Encarregado de Educação do/a aluno/a _____, que frequenta a _____

Autorizo ou não autorizo o meu educando a participar na elaboração dos vossos trabalhos académicos com fotografias, áudios, vídeos, ... Os mesmos servirão unicamente para fins académicos estando o anonimato assegurado.

_____, de março de 2023

Assinatura do Encarregado de Educação

Sendo que “(...) os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que

possam advir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75), como tal, também ao longo do projeto irão surgir os nomes dos alunos, contudo, estes são nomes fictícios que os próprios se atribuíram e escolheram.

2.3.1. Observação Participante

Tendo em conta que este estudo incide numa investigação qualitativa sobre a prática é essencial que a investigadora seja também uma observadora ativa. Neste sentido, os investigadores de campo podem situar-se entre dois extremos, num dos extremos existe o observador completo, em que o investigador não participa em nenhuma das atividades onde ocorre o estudo e num outro extremo situa-se o observador que tem um papel de envolvimento completo, existindo uma pequena diferença entre os comportamentos e os do sujeito, perspectiva veiculada por Bogdan e Biklen (1994). Os autores refletem ainda sobre o papel do participante afirmando que

(...) varia ao longo do estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação (...) é necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125)

Contudo, importa referir que a observação realizada ao longo do contexto de estágio progressivamente tornou-se cada vez mais numa

participação ativa e interveniente. Para além das características fundamentais que devem existir numa observação participante, é essencial usufruir da mesma para seguidamente poder realizar a investigação proposta neste estudo.

Ainda sobre a observação participante, esta é uma técnica que permite a recolha de dados através de diferentes suportes

(...) em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48)

Como tal, este é um método comum nas investigações em educação, devido ao modo como permite captar o processo de ensino-aprendizagem e dada a importância do papel do investigador. Como apresentado anteriormente, os instrumentos utilizados podem variar, deste modo, para este estudo considero que fazia sentido recorrer, primeiramente, a conversas informais com a professora cooperante, de modo a compreender: a dinâmica da turma, a metodologia de trabalho utilizada, conhecer um pouco a turma, e os alunos de um modo geral. Durante todo o processo de investigação foram utilizados instrumentos como diário de bordo, registos fotográficos, registo de áudio e vídeo.

Os diários como instrumento de recolha de informação, para a investigação, são fundamentais, na medida de em que, tal como Amado (2017) afirma segundo os princípios destacados por Zabalza (1994)

(...) um diário desenvolve no seu autor uma melhor consciência da sua própria experiência; por outro lado através da análise de diários de professores, torna-se possível explorar o seu pensamento e as suas relações com a ação, bem como se podem analisar os seus dilemas. (Amado, 2014, pp. 280–281)

Neste sentido, a concretização do diário de bordo veio apoiar de modo a refletir sobre a intervenção realizada, sendo que o mesmo foi concretizado a partir da observação durante os momentos do contacto dos alunos com os jogos e de conversas com os mesmos. O diário de bordo é uma técnica que permitiu verificar a participação, relações pessoais e dinâmica dos alunos durante os momentos autónomos de exploração dos jogos, assim como, as suas opiniões sobre cada um dos jogos de forma mais informal. Deste modo, a concretização do diário teve como principal objetivo compreender a conceção de jogo dos alunos e professora cooperante, através de conversas informais, partindo de “(...) descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre acontecimentos (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 177).

2.3.2. Recolha Documental

Segundo Ponte (2002) “(...) as técnicas mais usuais de recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista e a análise de documentos.” (p. 14). Com efeito Bogdan e Biklen (1994) afirmam é fundamental adotar estratégias que auxiliem no processo de recolha de informação junto dos participantes referindo que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes relatos serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (p. 51)

Deste modo, na análise de documentos

(...) é importante a compreensão da forma como a noção das relações no trabalho de campo estabelece o perfil da maioria das investigações qualitativas. A qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações (...) Esta relação não só maximiza o acesso às fontes, como também envolve as pessoas que guardam o material na realização do estudo [facilitando] ao investigador a percepção do contexto em que os materiais, sob análise, foram produzidos. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 114)

Foi utilizado como técnica, a recolha documental, a partir da qual foram recolhidas tabelas de registo dos alunos relativas aos diferentes jogos que realizaram ao longo do estágio e do projeto de investigação. Foram também recolhidos esboços de produções dos alunos sobre o jogo que a turma construiu em conjunto. Estes esboços são documentos escritos pelos alunos, por essa razão são diversificados e terão evidências sobre as suas próprias conceções na construção de um jogo, tal como regras, ideias para questões, desenho do jogo, instruções e desenhos de materiais, ou seja, terão as

produções de todo o processo e da respetiva concretização do mesmo. A recolha documental da grelha de registos dos jogos concretizados pelos alunos e respetivos esboços para a concretização do jogo em turma foram recolhidos de modo a auxiliar no processo de análise posterior, no capítulo 3, de forma a compreender como os alunos se apropriam dos materiais didáticos facultados, assim como reforçando o papel da autonomia para o desenvolvimento das crianças.

2.3.3. Entrevistas em *Focus Group*

Relembrando os objetivos delimitados anteriormente, considere fundamental conhecer as opiniões dos alunos sobre todo o processo. Neste sentido, para finalizar este projeto, foram realizadas entrevistas aos alunos.

O método de recolha de dados através de entrevistas tem diversas formas, podendo ser entrevistas individuais, em grupos ou em *focus group*. Tendo em conta, a faixa etária das crianças e conhecendo o grupo-turma, conclui-se que a melhor opção seriam as entrevistas em *focus group*. Foi utilizado como instrumento o guião de entrevista (Anexo A – Guião de entrevista), o qual foi idealizado e construído com base num modelo de entrevista semiestruturada. Seguindo as sugestões específicas da investigação participativa com crianças (Anjos et al., 2023), utilizei registos fotográficos das situações de jogo vividas ao longo do estágio (Anexo B – Fotografias para apoiar as entrevistas), servindo para apoiar o desenrolar da entrevista, assim como, para que as crianças pudessem visualizar e recordar o que tinha sido realizado por elas.

A técnica de *focus group*/grupo focal

(...) consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e

assegurar que a discussão não extravase do tema em ‘foco’. (Amado, 2014, pp. 225–226)

Na verdade, também Guest, et al. (2017, citados em Sá et al., 2021, p. 39) afirmam que “O focus group consiste numa discussão grupal sobre uma temática selecionada pelo investigador, com a finalidade de obter informações que não poderiam ser recolhidas através do inquérito por entrevista apenas a um sujeito.” Além destes aspetos, Silva, et al. (2014) evidenciam que “(...) o focus group demarca-se pelo seu carácter grupal e consequentemente interação entre os participantes, que não se reflete durante a implementação do inquérito por entrevista.” (citado por Sá, et al., 2021, p. 39). Neste sentido, e tendo em conta o foco em estudo, o método apresentado anteriormente permitiu compreender as conceções das crianças sobre a utilização dos jogos, como recurso de aprendizagem durante as aulas; a opinião dos alunos sobre as mudanças que sentiram ter existido perante a socialização e interação da turma; e possibilitou conhecer as ideias dos alunos sobre os jogos utilizados e o jogo construído na intervenção.

A realização das entrevistas em formato de *focus group* só foi possível devido à participação de 15 alunos, dos quais foram divididos em 6 grupos, tendo a duração de cerca de 20/30 minutos.

2.4. Métodos e Procedimentos para a Análise de Dados

Após a utilização das diversas técnicas de recolha de dados, é fundamental analisar a informação recolhida. Segundo, Bogdan e Biklen (1994) os métodos para a análise de dados são

(...) um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo estimulados, com o objectivo de aumentar a sua

própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (...) (p. 205)

Neste sentido, foi necessário analisar dados registados nos diários de bordo, fotografias, vídeos e áudios, assim como, os registos escritos dos alunos e as transcrições das entrevistas em *focus group*.

Segundo Amado (2014) numa análise de dados não basta recolher os dados só por si, mas é necessário compreender como os analisar e interpretar, por essa razão é fundamental conhecer as diferentes técnicas, assim como os mecanismo por detrás da análise. Amado (2014), na perspectiva de Goetz e LeCompte, acrescenta ainda que

Para além de ser necessário um bom conhecimento destas perspetivas e das técnicas correspondentes de análise, é exigida muita atenção e muito esforço, contrariando a ideia do senso comum que faz das conclusões e da teorização o resultado de um “processo efémero e místico” (Amado, 2014, pp. 299–300)

Amado (2014) privilegia a técnica de análise de conteúdo sendo esta uma técnica flexível e adaptável a diferentes técnicas de recolha de dados, tais como entrevistas e documentos escritos. A análise de conteúdo é “(...) um processo empírico utilizado (...) enquanto *leitura e interpretação*. Mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão rigor e a validade.” (Amado, 2014, p. 348). Como tal, o autor acrescenta que esta é uma técnica que pode ter inferências interpretativas a partir daquilo que foi interpretado dos métodos recolhidos.

Assim sendo, perante os dados obtidos, foi feita uma análise de conteúdo temática às entrevistas em *focus group* cujos resultados serão

apresentados no capítulo 4 – Análise e discussão dos dados. Já o diário de bordo e a pesquisa e análise documental foram fundamentais para a descrição da intervenção desenvolvida e que será apresentada no próximo capítulo 3 – Intervenção pedagógica.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo incide sobre a intervenção pedagógica e encontra-se dividido em três subcapítulos. No primeiro é apresentada uma caracterização do contexto de estágio e dos participantes. No segundo subcapítulo é apresentada e fundamentada, de um modo geral, a intervenção pedagógica implementada com recurso a jogos no contexto de estágio. Por último, é apresentado um maior aprofundamento da intervenção pedagógica de quatro jogos: *Aprendilândia*, *Os Constituintes do Artista*, *Peddy Paper* e *Divertilândia*.

3.1. O Contexto e os Participantes

A presente investigação teve lugar numa escola com estatuto jurídico de instituição pública, do 1.º CEB, e está inserida no concelho de Setúbal. Esta escola pertence a um Agrupamento de Escolas, que funciona desde a Educação Pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à sua localização, a escola encontra-se localizada relativamente perto do centro da cidade, inserida numa zona que permite às crianças e professores todo um espaço favorável com diversas ofertas em contorno da mesma.

Mais concretamente, sobre a escola onde decorreu a investigação esta é constituída por um refeitório amplo, uma sala de professores, seis salas de aula, um espaço de biblioteca com computadores, mais recentemente uma sala de TIC, um gabinete de coordenação da escola, uma Unidade de Apoio à Aprendizagem, um Gimnodesportivo e um recreio com grandes dimensões que é contemplado com um campo de jogos, uma área de equipamentos lúdicos, uma zona com bancos e mesas e um campo de areia.

O agrupamento desta instituição desenvolve desde 2019 o seu Projeto Educativo que tem como principal objetivo inculcar valores e atitudes de preservação do meio ambiente às crianças. Neste sentido, o Projeto Educativo (2019) sendo um instrumento orientador estabelece ao nível geral objetivos relativamente à Visão, Missão e Valores, estes que estão interligados entre si, tendo como base:

Visão: Um agrupamento inclusivo, aberto à comunidade e à inovação, promotor de práticas educativas de qualidade que valorizem o saber e o mérito, estimulem o sentido crítico, a criatividade e conduzam a formas de participação ativas e responsáveis, com preocupações de sustentabilidade.

Missão: Prestar uma educação de qualidade, promovendo o sucesso educativo dos alunos e assumindo o compromisso com a sua formação integral, de modo a garantir-lhes a prossecução dos estudos e a vivência de uma cidadania responsável e participativa.

Valores: Conhecimento; Cooperação; Equidade; Cidadania participativa e responsável; Inclusão; Solidariedade. (Projeto Educativo, 2019, p.14)

Deste modo, o Projeto Educativo (2019), destaca como objetivo geral promover o sucesso educativo dos alunos, apresentando quinze objetivos estratégicos, dos quais evidencio:

Melhorar a qualidade das aprendizagens; Desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico e criativo dos alunos; Reforçar a dimensão

artística e desportiva; Aprofundar práticas de trabalho colaborativo;
Promover a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular;
Mobilizar recursos com vista a garantir a equidade e a igualdade de
oportunidades a todos os alunos. (p.16)

Na minha perspetiva, os objetivos estratégicos apresentados vão ao encontro do propósito de implementação do presente estudo, sobre a implementação de jogos na educação, contudo irei aprofundar mais sobre este tópico mais à frente.

A escola onde ocorreu a investigação abrange unicamente alunos do 1.º CEB, do qual fazem parte 12 turmas com um horário repartido pelo período da manhã e da tarde, o que origina que as seis salas existentes sejam partilhadas.

Em relação à turma com a qual foi desenvolvido o estágio, o grupo de crianças era composto por vinte alunos, do 3.º ano de escolaridade, sendo a faixa etária compreendida entre os 7 e os 8 anos de idade. Dos vinte alunos, doze eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, sendo um grupo muito variado ao nível das suas nacionalidades, entre elas, catorze crianças portuguesas, quatro crianças brasileiras, uma criança timorense e uma criança russa. No entanto, todas as crianças dominam favoravelmente a língua portuguesa.

A turma do 3.º ano é reduzida com apenas vinte alunos pelo facto de duas crianças estarem referenciadas e serem acompanhadas devido a apresentarem Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma delas frequenta pontualmente a sala, estando mais presente na unidade, pois necessita de um maior acompanhamento. Contudo, a outra criança só necessita de acompanhamento mais individualizado em apenas alguns momentos, por essa razão está mais presente em sala, existindo uma articulação entre os professores da unidade e professora cooperante.

Em conversa informal com a professora titular ficámos a conhecer que além destas crianças com NEE existem mais três crianças diagnosticadas e que tomam medicação para Défice de Atenção. O que origina que as mesmas em determinados dias/horas do dia estejam desconcentradas e tenham menos empenho em sala de aula.

A professora cooperante utiliza como documentos orientadores institucionais: o Projeto Educativo do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades, o documento orientador das Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB, mais precisamente, do 3.º ano e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Em relação, ao percurso académico da professora titular, a mesma já tem alguns anos de serviço e experiência, é atenta a novos métodos tecnológicos, porém tem uma metodologia e abordagem muito assente nos manuais escolares, no quadro de escrita e dá grande ênfase aos registos de definições/conceitos no caderno dos alunos. A própria confessou que apesar de estar atenta e conhecer alguns métodos tecnológicos, por vezes não se sente muito confortável em utilizá-los.

Pelo que foi possível observar durante as semanas de estágio, a professora cooperante não recorre a muitas formas lúdicas e diversificadas com os alunos, mas é muito preocupada e disponível com os mesmos.

A sala do 3.ºA é partilhada com outra turma. Neste sentido, nas paredes da sala não existem muitos trabalhos expostos que reflitam sobre as aprendizagens que estão a ser lecionadas, ao nível de materiais disponíveis, estes estão presentes no interior de dois armários.

Importa realçar que apesar de poucos, os materiais existentes que estão em armários, estão acessíveis aos alunos o que permite uma maior autonomia dos mesmo na sala. Existem 3 armários para diversos materiais (um com materiais do professor, um com livros e cadernos dos alunos, e outro com materiais riscadores, folhas, cartolinas, tesouras, entre outros materiais), um quadro de escrita e um quadro interativo com acesso à internet.

Relativamente, à disposição das mesas em sala, no início do estágio as mesas estavam dispostas em filas, duas a duas, o que permitia o trabalho a pares entre os alunos. No entanto, sempre que era importante dispor a sala de uma outra forma, seja para trabalho em grupo ou individual, não foi colocado qualquer entrave, desde que, ao final do dia, voltássemos a pôr na mesma disposição inicial, pela situação de ser uma sala partilhada.

Na primeira semana de estágio, de 20 a 24 de março de 2023, esta foi a única semana completa ao longo de todo o estágio, no qual se privilegiou a observação da turma e do trabalho realizado pela professora cooperante.

Foi possível observar que a professora titular utiliza, por vezes, como forma de consolidação de matéria lecionada, o recurso a jogos, mais concretamente jogos orais, como por exemplo o “Jogo dos advérbios”, o “Joga e forma outras palavras” e o “Jogo do intruso” (dinâmica dos jogos no Anexo C - Diário de Bordo). Relativamente, ao Jogo dos advérbios, este tinha como objetivo que os alunos utilizassem diferentes advérbios de afirmação e negação, em oposição dos advérbios “sim” e “não”. Permitindo aumentar o seu léxico, assim como, recordar os diferentes advérbios que existem e traduzem o mesmo significado. Neste sentido, a professora cooperante foi colocando questões aos alunos, individualmente, (perguntas que eram familiares para facilitar as respostas), para obter as respostas com os respetivos advérbios (episódio completo no Anexo C).

De acordo, com o que foi observado este género de atividades são de cariz mais individual e não permitem o trabalho a pares ou em grupo na sala de aula. No entanto, durante o momento de educação física foi notório um maior envolvimento das crianças em jogos de grupo. Normalmente, a turma é dividida em dois grupos, no qual realizam propostas de jogos dinamizados pela professora cooperante com base no que é sugerido no caderno de apoio com planificações de educação física, este que é exclusivo do professor, oferecido pela editora *Leya*.

Relativamente à dinâmica de sala de aula, os recursos utilizados são maioritariamente os manuais escolares e respetivos livros de fichas, em que cada aluno tem o seu e a professora utiliza o quadro interativo para apresentar conteúdos, como vídeos introdutórios, alguns jogos de correspondência, *Quizzes* e correção de exercícios.

Nos diferentes dias, durante os momentos de recreio, foi possível observar a interação da turma com os restantes colegas da escola, assim como o que fazem nesse período do dia. Uma grande parte da turma, mais concretamente as raparigas conversam entre elas e brincam no escorrega, realizam também atividades de ginástica, porém, uma pequena minoria brinca com os rapazes às escondidas e à apanhada, contudo, existe também quem jogue à bola, no campo de jogos. No geral é uma turma unida sem existir distinções entre eles, sejam rapazes ou raparigas, brincam e jogam todos juntos. Importa salientar que a criança com perturbação do espectro do autismo, que está mais presente em sala, também interage muito bem com os seus colegas no intervalo, no entanto, precisa de um incentivo inicial da professora cooperante para se juntar aos amigos.

Apesar de serem realizadas poucas atividades de cariz mais lúdico, foi notório durante o período de observação, que os alunos aderem bastante bem a este género de atividades. Pude ainda verificar que durante o recreio os alunos realizam diferentes jogos com desafios ligados à área da educação física e da motricidade. Deste modo, as atividades propostas para o decorrer da intervenção, tiveram em conta esse aspeto. Tentei que algumas pudessem ser inclusive realizadas no exterior da sala de aula. Assim, para além das minhas motivações pessoais para esta intervenção, tive como propósito este aspeto evidenciado, tal como a importância de ir ao encontro dos interesses dos alunos e ao mesmo tempo motivá-los para aprender.

3.2. Apresentação e Fundamentação da Intervenção Pedagógica com recurso a Jogos

A intervenção pedagógica ocorreu após a semana de observação, durante o período de 27 de março a 7 de junho de 2023, mais concretamente, de segunda a quarta-feira. Assim sendo, a apresentação da intervenção pedagógica irá incidir sobre 9 atividades lúdicas propostas e planeadas durante o período letivo, e culminará numa análise mais detalhada de quatro jogos dinamizados em diferentes momentos da intervenção.

Tal como referido anteriormente o grupo de crianças não estava familiarizado com o trabalhar em grupo, assim como, na realização de atividades de cariz mais lúdico em que teriam mais liberdade em sala de aula. Por essa razão, a intervenção pedagógica foi para mim um enorme desafio pessoal e profissional, assim como, para as próprias crianças.

Na minha perspetiva os jogos só por si, podem não ser significativos para as crianças se não forem algo que as entusiasme e motive; desta forma, quando pensei em jogos para levar para a sala, queria que correspondessem às expectativas dos alunos e que com eles pudessem também aprender. Várias foram as conversas com os alunos e com a professora cooperante, para me auxiliar nesta escolha. Contudo, os jogos sugeridos pela professora titular eram mais tecnológicos (por exemplo: *Wordwall*) e no fundo os alunos iriam estar sentados virados para o quadro interativo e iriam responder em conjunto, mantendo um ensino coletivo e de resposta fechada. A minha perspetiva de jogo não era essa, mas sim, que os alunos interagissem entre si, entre os pares, que vivenciassem um pouco a partilha de ideias entre eles, que discutissem soluções, e principalmente que aprendessem também uns com os outros. Como mostram Dallabona e Mendes (2004)

(...) o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece

contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo solidariedade e a empatia (...) (p.110)

A professora cooperante sugeriu que para que fosse uma aprendizagem mais rica pedagogicamente seria importante que os jogos tivessem alguns dos conteúdos curriculares que eram lecionados ao longo das semanas. Porque na sua perspectiva “se fossem apenas jogos, eles só estariam a brincar”. Neste sentido, repensei em alguns jogos que conheço da minha infância, como o *Party&Co* e alguns jogos de tabuleiro que têm cartões com perguntas. E foi neste momento que começaram a surgir as ideias de jogos que irei apresentar mais à frente.

Importa salientar que, apesar de a professora cooperante não seguir nenhum modelo pedagógico específico, permitiu que eu e a minha colega de estágio, realizássemos em conjunto uma intervenção mais ao encontro de uma pedagogia participativa por parte dos alunos, tal como, na criação de instrumentos de organização e gestão do grupo. Sendo a nossa prática ajustada e refletida com a professora na medida em que fosse validada ao longo de todo o período de estágio.

Neste sentido, todos os jogos foram previamente pensados, preparados e desenvolvidos de acordo com uma planificação realizada individualmente para cada semana de intervenção (no Anexo D estão as planificações utilizadas para a intervenção, por ordem cronológica).

O primeiro jogo que foi dinamizado foi o Jogo das interjeições, este que partiu da história “Oh! Um livro com sons!” e permitiu compreender melhor a interação da turma, em jogos de grupo. Na respetiva história são utilizadas as interjeições, “oh”, “ah” e “uau”, deste modo, criou-se um jogo com a turma, no qual fizemos dois grupos e cada um era uma interjeição (“oh”

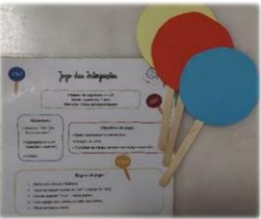



e “ah”) e juntos formavam o “uau”. Este foi dinamizado no momento do horário que era proposto para a aula de educação física.


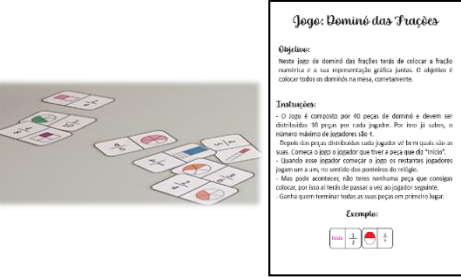


Em conversa com a professora cooperante tentei perceber quando seria mais oportuno a realização de jogos, visto que no horário da turma existiam momentos específicos para cada área curricular. Durante o período de estágio, eu e a minha colega fomos nos apercebendo que quando os alunos terminavam as suas tarefas, algumas crianças ficavam paradas à espera e pensámos “Porque não introduzirmos o tempo de estudo autónomo- TEA?”. Falámos com a professora cooperante e assim encontrámos uma solução também para a realização dos jogos.



Foi um período de adaptação e de novas descobertas para turma e para nós, desde a introdução do TEA e das regras para trabalhar em grupo, visto que era algo que os alunos não estavam habituados. Neste sentido, no mês de maio, mais precisamente, no dia 2 de maio comecei, mais regularmente, a minha intervenção.

De modo, a fornecer uma visão global da intervenção apresento de seguida a Tabela 1 – Grelha de jogos dinamizados, com todas as atividades/jogos desenvolvidos, referindo os respetivos objetivos propostos, assim como, o local de realização e a data em que foi iniciada a implementação.

Tabela 1*Grelha de jogos dinamizados*

Data	Nome do Jogo	Objetivos Específicos	Local	Fotografia do recurso
17/04/2023	Jogo das Interjeições	- Participar em jogos realizando habilidades motoras simples associadas às indicações da história e sinalizadores.	Campo de jogos (exterior)	
02/05/2023	Caça ao Tesouro	- Compreender a interação em jogos de grupo;	Sala de aula	
	Glória	- Conhecer e respeitar as regras dos jogos;		
	Quantos Queres da Multiplicação	- Desenvolver o espírito de equipa;		
		- Proporcionar momentos de aprendizagem em parceria.		

Data	Nome do Jogo	Objetivos Específicos	Local	Fotografia do recurso
09/05/2023	Aprendilândia	- Recordar e consolidar conteúdos anteriormente lecionados das áreas da matemática, português e estudo do meio.	Sala de aula	
09/05/2023	Dominó das Frações	- Reconhecer relações entre frações; - Compreender que as frações podem ser representadas em gráficos circulares e de barras; - Comparar e ordenar frações.		 <div data-bbox="1697 639 1888 916" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Jogo: Dominó das Frações</p> <p>Objetivo: Este jogo de dominó das frações tem de colocar a fração numérica e a sua representação gráfica juntas. O objetivo é colocar todos os dominós na mesa, corretamente.</p> <p>Instruções: - O jogo é composto por 40 peças de dominó e devem ser distribuídas 20 peças por cada jogador. Por isso, o número máximo de jogadores é 2. - Depois das peças distribuídas cada jogador vai tirar uma peça da sua mão. - Quando uma jogador colocar a peça no retângulo (apostar) quem está a jogar, no sentido dos ponteiros do relógio. - Mas pode acontecer, não tens nenhuma peça que consigas colocar, por isso ao fim de cada vez ao jogador seguinte. - Ganha quem recolher todas as suas peças em primeiro lugar.</p> <p>Exemplo:</p>  </div>
15/05/2023	Constituintes do Artista (jogo com o robot)	- Realizar jogos e responder a questões relacionadas com a compreensão da história e com as funções sintáticas; - Utilizar instrumentos tecnológicos.		 <div data-bbox="1727 1098 1888 1171" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Objetivo: Este jogo de cartas tem de colocar a função sintática e a sua representação gráfica juntas. O objetivo é colocar todos os dominós na mesa, corretamente.</p> <p>Instruções: - O jogo é composto por 40 peças de dominó e devem ser distribuídas 20 peças por cada jogador. Por isso, o número máximo de jogadores é 2. - Depois das peças distribuídas cada jogador vai tirar uma peça da sua mão. - Quando uma jogador colocar a peça no retângulo (apostar) quem está a jogar, no sentido dos ponteiros do relógio. - Mas pode acontecer, não tens nenhuma peça que consigas colocar, por isso ao fim de cada vez ao jogador seguinte. - Ganha quem recolher todas as suas peças em primeiro lugar.</p> </div>

Data	Nome do Jogo	Objetivos Específicos	Local	Fotografia do recurso
24/05/2023	<i>Peddy Paper</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar conteúdos anteriormente lecionados ligados às áreas da matemática, português e estudo do meio; - Compreender a utilização de um mapa para seguir indicações (orientação); - Conhecer jogos tradicionais (jogo da macaca). 	Exterior	
05/06/2023	Divertilândia	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a interação em jogos de grupo; - Criar regras e instruções para o jogo; - Desenvolver o espírito de equipa; - Conhecer as características para construir um jogo; - Proporcionar momentos de aprendizagem em parceria. 	Campo de jogos (exterior)	

Como se pode observar na tabela anterior foram implementados e dinamizados jogos com diferentes características e em vários locais, no qual alguns foram realizados em sala de aula e outros no exterior, uns de cariz mais ao nível dos conteúdos programáticos relativos às áreas curriculares, contudo, todos tiveram como objetivo geral: Proporcionar momentos lúdicos com os jogos que permitam promover diversas aprendizagens.

Todos os jogos disponibilizados foram criados e organizados por mim, com exceção do último jogo, a Divertilândia, que foi pensado, organizado e criado coletivamente, por mim, pela minha colega de estágio, professora cooperante e os alunos do 3.ºA.

Importa salientar que depois do primeiro contacto com cada jogo, os mesmos foram colocados numa caixa dos jogos. Esta foi construída com o intuito dos alunos poderem ter sempre acesso à mesma quando terminavam os seus trabalhos. No entanto, o jogo Os Constituintes do Artista, o *Peddy Paper* e a Divertilândia, devido às suas dimensões e por serem jogos que requerem o apoio do adulto, não foram colocados nessa caixa e por isso apenas foram utilizados pelos alunos uma e/ou duas vezes.

Na grande maioria das vezes, os jogos foram realizados durante o TEA, por essa razão também os grupos de crianças foram sempre diversificando. No Anexo E está a grelha que os alunos foram preenchendo consoante o grupo, o jogo realizado e o dia do mesmo.

Um dos maiores desafios durante toda a intervenção foi a gestão do tempo, principalmente nos jogos que só foram possíveis de realizar uma e/ou duas vezes, pelo facto do tempo e dos materiais disponíveis. Neste aspeto foi fundamental a parceria com a minha colega de estágio, pois ia-me ajudando a gerir o tempo, principalmente naqueles momentos em que tanto eu como os alunos estávamos muito envolvidos e entusiasmados na realização dos jogos.

De seguida, no próximo subcapítulo são apresentados 4 dos 9 jogos, estes que serão abordados mais detalhadamente, pois foram os jogos com

mais adesão por parte dos alunos, além de que representam características distintas que irão permitir conhecer melhor a intervenção realizada.

3.3. Aprofundando a Intervenção Pedagógica:

Aprendilândia, Os Constituintes do Artista, *Peddy Paper* e Divertilândia

Na presente secção apresento quatro situações de intervenção pedagógica com jogos, ordenadas cronologicamente: o jogo *Aprendilândia*, o jogo do robot *Os Constituintes do Artista*, o *Peddy Paper* e o jogo final construído em turma, a *Divertilândia*. Tal como referido anteriormente, a seleção destes jogos deve-se ao facto de terem sido os jogos que tiveram mais adesão ao longo da intervenção. Dois dos jogos ocorreram no interior da sala e os outros dois foram realizados no exterior, uns os alunos jogaram de forma individual e outros em equipa/grupo, como se pode ler na tabela 2.

Tabela 2

Grelha de jogos seleccionados

Jogos	Dinâmica do jogo	Local
Aprendilândia	Individual	Sala de aula
Os Constituintes do Artista	Grupo	Sala de aula
<i>Peddy Paper</i>	Grupo	Exterior
Divertilândia	Individual	Exterior

Importa salientar que todas as tarefas foram pensadas e planeadas com o propósito de desenvolver com os alunos, o espírito de equipa, interajuda, a escutar e respeitar o outro, respeitar regras de jogo, assim como, promover o gosto de aprender sobre as diferentes áreas curriculares com a utilização de diferentes jogos. Como referem Alves e Bianchin (2010)

Os jogos com regras exigem raciocínio e estratégia (...) quando uma criança se mostra capaz de seguir uma regra, nota-se que seu relacionamento com outras crianças e até mesmo com adulta melhora, reforçando a ideia que os jogos influenciam no processo de aprendizagem das crianças (...) Jogando, as crianças podem colocar desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidas, dando margem para que criem hipóteses de soluções para os problemas colocados. Isso acontece porque o pensamento da criança evolui a partir de suas ações. (p.285)

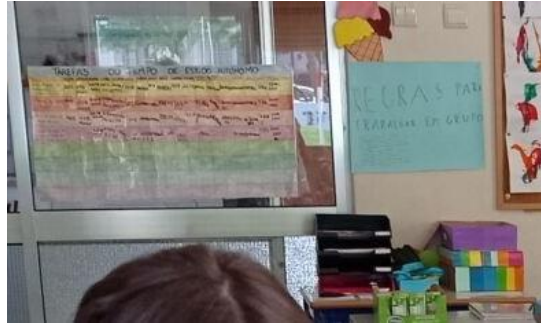
Neste sentido, as propostas foram criadas de acordo com o currículo proposto para o 3.º ano de escolaridade, ano no qual decorreu o estudo. Contudo, cada jogo individualmente explorou diferentes áreas do currículo, estando elas articuladas com o português, matemática, estudo do meio, educação física, cidadania, TIC e artes visuais, umas mais presentes do que outras, no entanto, sem estarem isoladas.

No momento inicial, foi fundamental apresentar o jogo, explicitando as instruções, os objetivos, as regras que teriam de ser cumpridas e devido esclarecimento de dúvidas dos alunos.

A organização dos alunos de acordo com a dinâmica do jogo foi pensada previamente para cada proposta, tanto nos 4 jogos referidos como nos anteriormente mencionados. Deste modo, a constituição dos grupos de jogo foi alternando conforme o dia/semana que foi realizado. O acesso aos diferentes jogos foi um pouco condicionado devido às dimensões e materiais necessários, por essa razão, dos 4 jogos referidos, apenas o jogo da Apendilândia ficou acessível aos alunos durante todo o período de estágio, como se pode observar na figura 2.

Figura 2

Zona de acesso aos alunos, com jogos e o TEA



Em seguida, nos próximos subcapítulos apresento cada um dos jogos propostos aos alunos, no qual primeiramente faço uma breve explicação de como e porque é que surgiu a proposta, posteriormente apresento as planificações sucintas, no qual terá presente os objetivos e conteúdos de aprendizagem, de seguida uma breve apresentação de como foi dinamizada e explorada a tarefa, assim como, dificuldades previstas no momento de planificação.

3.3.1. Apendilândia

A implementação do jogo da Apendilândia ocorreu após as duas primeiras dinamizações com jogos em sala de aula e de uma conversa com a turma sobre a interação e o envolvimento dos alunos, o que aprenderam, se gostaram deste género de atividade e o que gostariam que tivesse sido diferente.

Ao falar com os alunos um dos pontos que a maioria evidenciou foi relativamente à dimensão dos tabuleiros de jogos, pois tanto no jogo da Glória como no Caça ao Tesouro houve alguma dificuldade dos alunos em conseguir visualizar bem os respetivos tabuleiros. Estes foram concretizados em formato A4 e sendo que apesar de jogarem individualmente, estes jogos são

para serem utilizados em grupo, os alunos apresentaram alguma dificuldade em visualizar e em utilizar este formato. Constatando-se que era pequeno para grupos de 4/5 elementos, como se pode visualizar nas figuras 3 e 4.

Figura 3

Exploração do jogo Glória

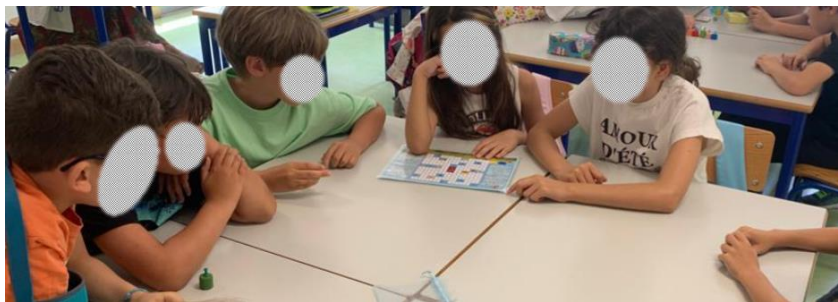


Figura 4

Exploração do jogo Caça ao Tesouro



Neste sentido, tive em conta este aspeto identificado pelos alunos e por isso o jogo da Aprendizãndia já foi construído com maiores dimensões, mais precisamente, em formato A3 aproximadamente. Outro dos aspetos evidenciados pelas crianças foi o facto de terem considerado muito interessante existirem perguntas relacionadas com as “matérias” que eles estavam a aprender, facto evidenciado pelas alunas Tinoco e Ruby, quando jogaram o Caça ao Tesouro.

Fruto deste exercício de escuta ativa das crianças, surgiu o jogo da Aprendizândia, que ficou guardado na caixa de jogos da turma do 3.ºA, à disposição dos alunos, junto dos materiais do TEA.

Durante os diferentes dias de exploração do jogo fui observando e tirando apontamentos sobre a forma como os alunos dinamizam entre si, na resolução de conflitos, nas respostas às perguntas, assim como, fui obtendo feedback sobre a adequação das questões e as opiniões dos alunos que foram surgindo.

Um dos aspetos principais que levou a abordar este jogo mais pormenorizadamente foi o facto de este apresentar características explícitas que permitiram promover aprendizagens ao nível curricular, no entanto, com recurso a uma atividade lúdica. Neste sentido, foi um dos jogos em que os alunos demonstraram conceções sobre os objetivos, que estavam por mim implícitos, quando a implementação do jogo. A Hinata chegou a afirmar que “(...) tínhamos de relembrar tudo o que nós fizemos para poder passar” demonstrando consciência sobre um dos objetivos propostos para o jogo, o de relembrar e consolidar conteúdos curriculares anteriormente lecionados. Para além desse aspeto considero que este jogo de certa forma proporcionou e incentivou os alunos ao pensar na concretização do jogo Divertilândia, no qual destacaram posteriormente nas entrevistas referindo que estes eram muito parecidos.

No dia 9 de maio de 2023 foi a primeira vez que os alunos tiveram acesso a este jogo que foi construído segundo os seguintes objetivos e conteúdos de aprendizagem:

Objetivos gerais: recordar conteúdos anteriormente lecionados ligados às áreas da matemática, português e estudo do meio; promover a interação entre os alunos; compreender as regras do jogo.

Objetivos específicos: Estudo do Meio – consolidar conhecimentos sobre: hábitos de estilo de vida saudável; interações que os seres vivos estabelecem; constituintes de uma cadeia alimentar. Português – consolidar

conhecimentos sobre: classes de palavras (verbo, nomes, determinantes, advérbios, pronomes); classificação de palavras quanto ao nº de sílabas; partes constituintes de uma banda desenhada. Matemática – consolidar conhecimentos sobre: medida do tempo em horas e minutos em relógios analógicos; números ordinais; reflexão de figuras; uso do dinheiro.

Conteúdos de aprendizagem: hábitos de vida saudável; interações entre os seres vivos; cadeia alimentar; classes de palavras; classificação quanto ao nº de sílabas; banda desenhada; tempo e horas; números ordinais; reflexão; uso do dinheiro.

Recursos materiais: tabuleiro, cartas e manual de instruções Aprendizândia, peões e dado.

Relativamente à forma como foi apresentado o jogo da Aprendizândia, inicialmente, mostrei o respetivo tabuleiro de jogo e referi brevemente as instruções e regras do mesmo (figura 5 e 6), relembrei os alunos que cada jogo tem características e regras diferentes e por isso tinham de ter atenção antes de jogar.

Figura 5

Tabuleiro Aprendizândia

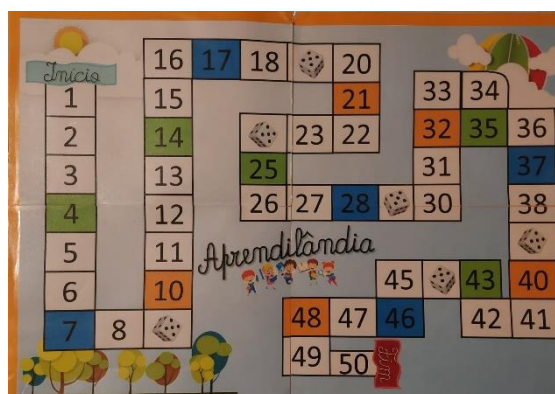
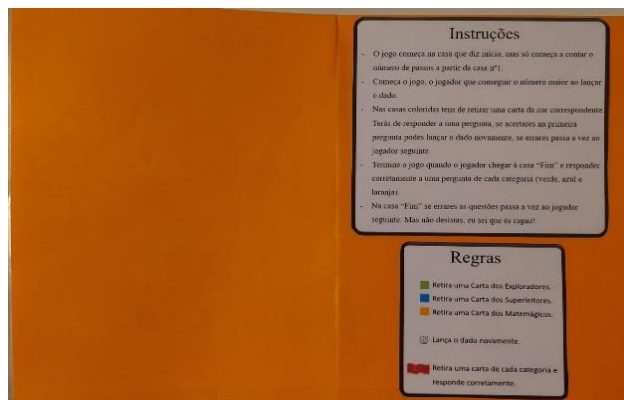


Figura 6

Regras e instruções Aprendilândia (no verso do tabuleiro)



De seguida, recordei que este jogo iria ficar junto aos restantes na caixa de jogos, podendo estar disponível para o utilizarem sempre que possível. Posteriormente, os alunos foram organizados em 4 grupos de trabalho com cerca de 4 a 5 elementos. Na distribuição de cada criança por grupo, optei por seguir as orientações da professora cooperante e os alunos ficaram organizados conforme os lugares em que se sentam, visto que nesta semana já tínhamos reorganizado o espaço da sala e as mesas já estavam em grupo.

Durante a intervenção as crianças ficaram livremente a explorar o jogo como se poderá perceber na figura 7, e apenas fui dando auxílio quando existiram dúvidas.

Figura 7

Exploração dos alunos no jogo Aprendilândia no dia 9 de maio



Neste dia apenas um grupo utilizou este jogo, devido à questão do tempo. O grupo era composto por cinco alunos, são eles, o Luccas, o CR7, a Tinoco, o Thor e o Mitsuki. Os restantes alunos foram também divididos em pequenos grupos e autonomamente exploraram os restantes jogos que já tinham sido introduzidos.

Para além deste dia, o jogo foi também utilizado pelos alunos em diferentes dias, quando terminavam todos os trabalhos incluídos no TEA. No Anexo E é possível ver a grelha de registo preenchida pelos alunos, onde é visível que este jogo foi realizado quatro vezes durante todo o período de intervenção.

3.3.2. Os Constituintes do Artista

O jogo *Os Constituintes do Artista* surgiu da confluência de vários fatores. Por um lado, tive conhecimento que os alunos costumavam realizar atividades com recursos a Robots durante as Atividades Extracurriculares (AEC) e demonstraram interesse em realizar um jogo com recurso ao Robot; por outro lado, foi sugerido na Unidade Curricular “As TIC na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico” a realização de um trabalho no âmbito da tecnologia. Perante este cenário, decidi criar um jogo que fosse ao encontro do interesse dos alunos, e que me ajudasse a compreender melhor a interação das crianças com as TIC, ao nível da robótica.

O nome deste jogo surge a partir da dinamização da história “Sou um artista”, de Marta Altés, a partir da qual trabalhámos as funções sintáticas do sujeito e predicado, assim como, os seus grupos constituintes, o grupo nominal e o grupo verbal. Deste modo, foi construído um tapete didático, como se pode visualizar na figura 8, de dimensões 1,05m x 45cm, de forma a ter 21 quadrados de 15cm x 15cm, visto que o Robot utilizado foi o *Blue-Bot*

e de acordo com a sua programação, ele pode mover-se de 15 em 15 centímetros.

Figura 8

Tapete didático, jogo Os Constituintes do Artista



Como se pode visualizar na figura anterior (figura 8), para além de ter as funções sintáticas, tem também ilustrações de partes da história, assim como, as letras “A”, “B” e “C”. O jogo é ainda composto por cartões com indicações e perguntas, no qual as letras representadas no tapete correspondem a alíneas que aparecem nos respetivos cartões/questões, sobre gramática e interpretação da história.

O Robot, podendo ser programado recorrendo às setas colocadas no topo, irá permitir desenvolver a orientação espacial e lateralidade (frente, atrás, esquerda, direita) através da programação do mesmo para responder corretamente no tapete às questões colocadas nos cartões.

Este jogo foi realizado uma primeira vez no dia 15 de maio de 2023 e uma segunda vez no dia 17 de maio. Por razões de prevenção do material, a professora cooperante aconselhou a que o Robot fosse guardado por mim e que não ficasse na caixa dos jogos, por essa razão apenas ter sido dinamizado essas duas vezes durante toda a intervenção.

Tal como referido anteriormente, este jogo foi construído com base numa história e tal como o jogo anterior, teve em conta os seguintes objetivos e conteúdos de aprendizagem:

Objetivos gerais: lembrar conteúdos anteriormente lecionados ligados às áreas do português e das TIC; promover o trabalho em equipa; promover a interação entre os alunos; compreender as regras do jogo e da utilização do Robot.

Objetivos específicos: Português – identificar e reconhecer as funções sintáticas (sujeito e predicado) presentes nas frases; reconhecer na frase o sujeito e o predicado a partir dos grupos constituintes (grupo nominal e grupo verbal); indicar os constituintes centrais da frase (grupo nominal e grupo verbal); realizar jogos e responder a questões relacionadas com a compreensão da história e com as funções sintáticas. TIC – compreender como se pode movimentar o Robot no tapete, trabalhando a lateralidade; utilizar instrumentos tecnológicos. Matemática – reconhecer e identificar padrões no processo de resolução de um problema; desenvolver um procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar um problema de forma que possa ser implementado com recurso a meios tecnológicos; ouvir os outros, questionar e discutir ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.

Conteúdos de aprendizagem: funções sintáticas (sujeito e predicado); grupo nominal e grupo verbal; robótica; pensamento computacional.

Recursos materiais: história “Sou um artista”, Robot (*Blue-Bot*), tapete para Robot e cartões de indicações e/ou questões.

A implementação deste jogo foi diferente da do jogo anterior, pois neste tive de estar mais presente durante a sua dinamização. O grupo que estava a jogar ficou comigo e a restante turma ficou a realizar tarefas do TEA com a supervisão da minha colega e professora cooperante. Inicialmente, tinha proposto que a duração da atividade seria de 10 min por cada grupo, no

entanto, nem toda a turma frequenta as AEC e foi necessário mais tempo para compreender como funcionava o Robot, para além de que os alunos demonstraram um grande interesse na atividade e só quiseram terminar quando respondessem a todos os cartões. Por essa razão no dia 15 de maio houve três grupos que realizaram o jogo e no dia 17 de maio apenas um, no qual cada grupo teve ao seu dispor cerca de 20/30 minutos para a utilização do mesmo.

O primeiro grupo a concretizar o jogo foi o Fake Sigma, a Hinata, a Angel, o CR7 e o Thor. A Angel foi quem iniciou o jogo a partir da casa “Início” e confrontou-se com a pergunta “O verbo é a palavra principal do grupo?”. Rapidamente visualizou no tapete a resposta e clicou na seta do robot para andar para a frente 4 vezes, no entanto, deparou-se que o mesmo teria de rodar 1 vez para a direita e com a sua mão ia mover o robot, quando de repente o CR7 afirma “Não! Tens de rodar com os botões, eu ajudo-te. Tens de apagar a memória do Robot e depois clicas na seta, roda para a direita.”. A Angel seguiu os conselhos do amigo e assim o fez. Contudo, esqueceu-se de clicar para o Robot andar até à resposta correta. E eu perguntei “É essa a resposta?” e a Angel respondeu “Não, eu esqueci-me de clicar duas vezes para a frente. A resposta é grupo verbal.”. Os restantes colegas concordaram com a resposta e ajudaram a Angel a chegar ao destino correto. Inclusive um dos alunos, o Thor no final afirma, contente, “Finalmente! Conseguimos”.

Neste episódio os alunos demonstraram para além dos seus conhecimentos ao nível curricular, também uma grande interajuda, cooperação e espírito de equipa, que para além de ser a vez da Angel jogar, todos ficaram satisfeitos pela vitória da colega que interpretaram como uma vitória conjunta. Tal como é apresentado por Franco (2018) “O jogo em grupo estimula o aluno a interagir, a integrar-se no grupo social, a estabelecer vínculo em suas relações humanas.” (p. 5), deste modo, como se pôde verificar é evidenciado pelo grupo “(...) o desenvolvimento de capacidades

sociais, cognitivas e afetivas na medida em que elas “extrapolam” seu mundo habitual.” (Cotonhoto et al., 2019, p. 39).

O segundo grupo, composto pelos alunos, Ruby, Maggie, Chip e Elder foi um grupo em que os alunos jogaram em equipa. Ou seja, foram respondendo em conjunto e conversando entre eles sobre a resposta correta e foram eles que decidiram entre eles quem é que orientava o robot à vez, podendo dar oportunidade a todos. Deste modo, tal como Huizinga (2000, p. 7) afirma “(...) o jogo naturalmente contribui para a prosperidade do grupo social (...)”.

É importante referir que apenas na nossa chegada à turma é que os alunos começaram a trabalhar mais em grupo, apesar de já terem realizado trabalhos a pares era pouco frequente a realização de atividades com grupos maiores. Por essa razão, achei muito interessante esta parceria entre eles, tanto neste grupo como noutros.

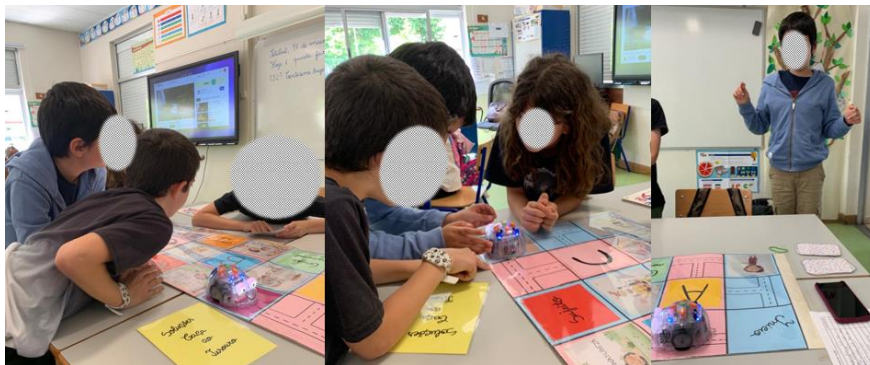
Em relação, ao terceiro grupo deste dia foram os alunos, Luccas, Mitsuki, Hogie Waggy e Stitch. Este grupo, tal como os anteriores não demonstrou muita dificuldade no manuseamento do Robot, contudo, foi o que mais dúvidas levantou sobre responder corretamente às questões, sem ser por memorização, ou tentativa e erro, mas no processo de compreender sobre os conteúdos lecionados. Visto que o jogo seria para relembrar e não para introdução da matéria. Neste sentido, tentei ir questionando o porquê de algumas respostas para perceber se poderia ser pela própria questão nos cartões não estar perceptível e/ou por esquecimento da leitura da história.

No dia 17 de maio foi a vez dos restantes alunos poderem realizar o jogo, são eles, o Marcelo, o Naruto, a Tinoco, a Jessie e o Faísca. Neste dia fiquei bastante contente pois o Faísca que normalmente não queria participar em nenhum jogo, quis jogar este. Foi muito satisfatório ver os restantes colegas a auxiliar e explicar as regras, assim como, é que o Faísca poderia fazer para mover o Robot no tapete. Foi muito interessante observar a alegria

e o envolvimento do Faísca e dos colegas durante a exploração do jogo, como se pode visualizar na figura 9.

Figura 9

Exploração do jogo Os Constituintes do Artista por 4 alunos - dia 17 de maio



Ao concretizarem o jogo os colegas, Marcelo e Tinoco auxiliaram o Faísca explicando-lhe como é que ele tinha de movimentar o robot. O Marcelo inicialmente colocou o robot fora do tapete e disse “Tens de carregar nestes botões, para a frente, ou para trás, ou para a direita ou esquerda. Experimenta andar uma vez para a frente.”, o Faísca ouvindo a explicação co amigo experimentou a indicação dada pelo Marcelo. Neste momento, o Faísca afirma “Olha, vamos ver se ele anda!”. O aluno carrega no botão, porém o robot ainda tinha gravado a programação realizada anteriormente. O Faísca rapidamente diz “Oh! Não, não, não” (agarrando o Robot de forma a parar o movimento do mesmo), de seguida tenta novamente. Mas desta vez a Tinoco ajuda afirmando “Experimenta carregar primeiro no botão X para apagar a memória do robot e depois na seta”. Seguindo a ajuda da colega o Faísca carrega no botão X e de seguida experimenta a seta para andar para trás. Ao visualizar o que acontece, com entusiasmo olha para mim e diz “Uau! Viste ele também vai para trás!”. De seguida, os alunos continuam a explorar o

robot em conjunto, mas desta vez já utilizando o tapete do jogo e os respetivos cartões.

3.3.3 *Peddy Paper*

A ideia para a atividade do *Peddy Paper* surgiu na semana de observação no contexto, mais concretamente, no dia 21 de março, durante a aula lecionada pela professora cooperante quando visualizaram no quadro interativo um folheto apresentado pela editora *Leya*, no manual de 3.º ano de português. O folheto era sobre a semana da floresta e da água e tinha presente um conjunto de atividades, inclusive um *Peddy Paper*. Nesse momento surgiram algumas questões dos alunos sobre o que era um *Peddy Paper* e a professora cooperante explicou que consiste na realização de um percurso com a utilização de um mapa, no qual tem diversas indicações e/ou desafios a realizar. Alguns alunos questionaram logo a professora se poderiam fazer um na escola e, observando o interesse por parte das crianças e ouvindo que a maioria nunca tinha realizado, apercebi-me de que era sem dúvida uma atividade que gostaria de vivenciar com a turma.

Neste sentido, o jogo foi organizado e construído, de acordo com os seguintes objetivos e conteúdos de aprendizagem:

Objetivos gerais: recordar conteúdos anteriormente lecionados ligados às áreas da matemática, português, estudo do meio; compreender a utilização de um mapa para seguir indicações (orientação); conhecer jogos tradicionais (jogo da macaca).

Objetivos específicos: Estudo do meio – consolidar conhecimentos sobre: fenómenos provocados pelo vento; movimentos da Terra e da Lua. Português – consolidar conhecimentos sobre: classes de palavras (verbo, nomes, determinantes, pronomes); sinónimos e antónimos; funções sintáticas (grupo nominal e grupo verbal). Matemática – consolidar conhecimentos

sobre: frações; figuras equivalentes; ordenar números por ordem crescente e decrescente; resolução de problemas; tangram; reflexão vertical.

Conteúdos de aprendizagem: *Peddy Paper*; fenómenos do vento; movimentos da Terra e da Lua; classes de palavras; sinónimos e antónimos, grupo nominal e grupo verbal; frações; figuras equivalentes; ordenação numérica; resolução de problemas; reflexão vertical (frase); tangram.

Recursos materiais: mapas de percursos, instruções para cada posto e folhas de registo para os grupos.

O mapa para o *Peddy Paper* foi retirado e adaptado da plataforma *Google Maps*, como se pode ver na figura 10.

Figura 10

Mapa do Peddy Paper



Como se pode observar na figura anterior o espaço apresentado é o da escola onde decorreu a intervenção, porque, tendo em conta que os alunos não tinham tido um grande contacto com este género de atividades, pensei que deveria ser realizado num local em que se sentissem confortáveis e familiarizados. Contudo, ponderou-se ainda se seria possível realizar em redor do recinto escolar, porém, não tivemos autorização da professora cooperante, sendo que justificou que seria difícil contactar a direção da escola.

Deste modo, e sendo que o *Peddy Paper* seria realizado no recinto escolar, no período em que estão a decorrer as atividades letivas, a professora cooperante alertou-me para que os percursos tinham de ser realizados fora do edifício escolar, ou seja, apenas abrangendo o espaço exterior, fora da zona de salas de aula, biblioteca, refeitório, ginásio, entre eles. Contudo, existe um único posto que é no interior do edifício escolar, este é o posto A, que tal como está referido na legenda da figura está situada a sala 2, esta que é a sala da turma. Por essa razão e tendo esta uma porta com acesso ao recreio era a única que se poderia utilizar.

Tendo em conta todos estes aspetos, foram realizados os 5 percursos distintos para os grupos (disponível no Anexo F - Mapas dos percursos para o *Peddy Paper*), todos eles, com pontos em comum, contudo, sequenciados de forma diferente.

De acordo com os objetivos propostos anteriormente, o jogo foi dinamizado no dia 24 de maio de 2023. Comecei por recordar aos alunos as suas próprias conceções sobre como se realiza um *Peddy Paper*, de seguida, e retirando o máximo de partido daquilo que as crianças disseram, orientei a conversa para poder explicar como o mesmo se processa, referindo as instruções e regras de todo o jogo, tal como, já era realizado nos jogos anteriores.

Posteriormente, apresentei no quadro interativo o mapa (que se encontra na figura 10) que tem apenas os postos identificados e observamo-lo em conjunto para verificar se as crianças identificavam cada posto. Os alunos demonstraram uma grande facilidade na interpretação do mapa. Era visível o entusiasmo de toda a turma em poder rapidamente ir realizar o jogo, por essa razão alguns alunos demonstram-se desatentos na explicação. Iam colocando questões que já tinham sido respondidas, houve algum burburinho de conversas paralelas em grupo sobre irem realizar a atividade, evidenciando euforia e animação para ir participar.

Deste modo, logo no início do *Peddy Paper* houve um grupo que começou pelo posto errado, contudo aperceberam-se que algo não estava bem e vieram junto de mim para pedir apoio. Ajudei-os a ver o mapa e recordei o que tinha referido em sala sobre como tinham de seguir as setas no percurso.

Nos restantes grupos não houve uma grande dificuldade sobre o posto em que deveriam começar, no entanto, penso que poderia ter identificado esse aspeto na legenda com símbolos para facilitar a leitura do mapa.

Relativamente à organização dos grupos, fui eu que os organizei de forma que houvesse uma rotatividade entre os alunos para que não fossem sempre os mesmos a trabalharem juntos - o que por vezes acontecia em sala, por já estarem organizados por grupos de trabalho de outras atividades. Assim sendo, foram organizados os 5 grupos aos quais foram atribuídos nomes; abaixo, apresento na tabela 3, o nome e a composição de cada grupo.

Tabela 3

Grupos do Peddy Paper

Grupo 1	“Os Smurfs”	Fake Sigma, Naruto, Chip e Angel.
Grupo 2	“Os Mickey’s”	Jessie, Tinoco, Marcelo e Hogie Waggy.
Grupo 3	“Os mágicos”	Ruby, Thor, CR7 e Faísca.
Grupo 4	“Os cachorrinhos”	Mitsuki, Stitch e Tutu.
Grupo 5	“Os amigos são amigos”	Maggie, Luccas, Hinata e Elder.

Durante a realização do *Peddy Paper* tive o apoio da minha colega e da professora cooperante, que ficámos distribuídas pelos diferentes pontos de referência para orientar e ajudar se fosse necessário. De seguida apresento algumas imagens que ilustram o jogo realizado, em cada posto (figuras 11 e 12), de forma a compreender a dinâmica do mesmo.

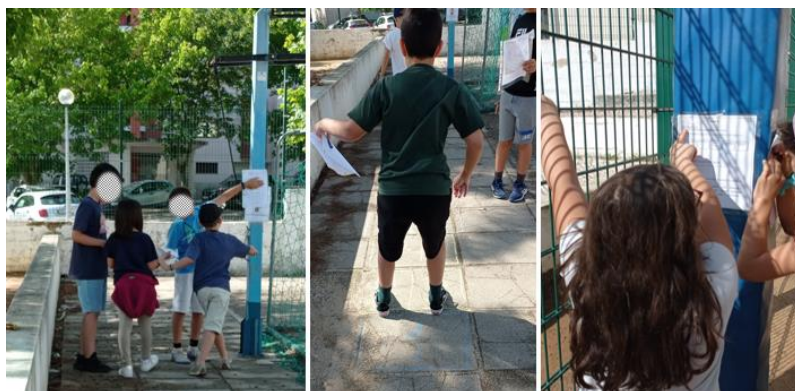
Figura 11

Jogo Peddy Paper (postos: D, G e A)



Figura 12

Jogo Peddy Paper (postos: I e H)



Após a realização do jogo, quando os alunos regressaram à sala, foi realizada a correção dos exercícios e houve uma conversa com a turma sobre o que foi realizado, o que aprenderam, se gostaram do jogo, o que gostariam que tivesse sido diferente, deste modo, tentei também compreender a interação e o envolvimento que houve dos alunos nos diferentes grupos.

Nesta conversa em grande grupo os alunos referiram as diferentes áreas curriculares que foram trabalhadas, porém não fizeram referência ao

trabalho em grupo, que foi desenvolvido (no Anexo G pode visualizar-se o excerto do diário de bordo da atividade).

3.3.4. Divertilândia

O jogo da Divertilândia surge da minha proposta à turma para a realização conjunta de um jogo, que seria realizado num formato grande para que fosse possível toda a turma jogar e em que as crianças fossem os próprios peões do jogo. Neste sentido, tive como propósito para o jogo os seguintes objetivos e conteúdos de aprendizagem:

Objetivos de aprendizagem: compreender a interação em jogos de grupo; criar regras e instruções; desenvolver o espírito de equipa; conhecer as características para construir um jogo; proporcionar momentos de aprendizagem em parceria.

Conteúdos de aprendizagem: criação de um jogo; revisão de conteúdos abordados.

Recursos materiais: caixas de cartão; musgami preto (círculos para o dado); musgami (dado); canetas (poscas); canetas de feltro; cola quente; cola líquida; cartolinas A3 e A4; papel para plastificar; tintas de spray (vermelho, rosa, verde e azul); folhas brancas A3 e papel autocolante amarelo.

A elaboração do jogo foi toda realizada em turma e foram as crianças que decidiram e partilharam ideias para a sua concretização, desde o nome do jogo, à elaboração das regras e instruções, os materiais utilizados e a construção do jogo em geral.

No dia 24 de maio de 2023, comecei por apresentar um *PowerPoint* (no Anexo H – *PowerPoint* para o jogo em turma) para orientar a discussão em turma, sobre que jogo em turma poderíamos construir, qual seria o tema do jogo e que nomes poderia ter o mesmo.

Relativamente ao tema, ao questionar os alunos sobre que tema poderia ter o nosso jogo, a Tinoco, referiu “Tem de ser um tema para a nossa

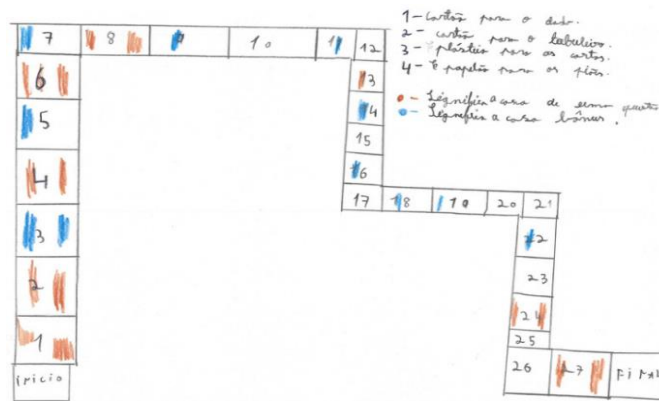
idade, sobre matemática, estudo do meio e português. A interdisciplinaridade.”. Ao questionar sobre o que era a interdisciplinaridade a aluna afirma “Então, através de uma história ou de um jogo, neste caso, conseguimos aprender várias matérias.”, neste momento todos os alunos concordaram e referiram que o tema do jogo seria a interdisciplinaridade.

De seguida, já tínhamos o tema por isso tivemos de decidir o nome do jogo. Foram referidas várias ideias, entre elas, “O mundo de jogar e aprender”, “Divertilândia” (slogan: o jogo das matérias), “O paraíso para aprender”, “O universo dos conteúdos”, “Se divertir e aprender”, “O mundo da interdisciplinaridade” e “Cavalar com as matérias”. Após a recolha das sugestões realizou-se uma votação em turma, em que cada um escolheu e escreveu o nome que considerou mais adequado para o jogo. Fizemos a contagem de votos e ganhou a “Divertilândia” com 6 votos.

Posteriormente, propus à turma que cada um individualmente realizasse um esboço da construção do jogo (Anexo I – Esboços dos alunos para o jogo), em que teriam de desenhar a sua sugestão, referindo materiais, o nº de casas, se existe casa da sorte, casa com questões ou escritas em cartões, casas bónus e/ou casas do azar, entre outros aspetos que considerassem importante. De seguida, quando todos terminaram foi feita uma seleção, em conjunto, do desenho de cada aluno (os desenhos não foram identificados com o nome da criança, para ser uma votação justa com base nas características do jogo), sobre qual seria o mais indicado para se construir. No final, o desenho escolhido foi o da figura 13.

Figura 13

Desenho modelo para o jogo Divertilândia



No dia 30 de maio de 2023 procedemos à continuação para a construção do jogo e tivemos de decidir: o que temos de fazer, como nos iríamos organizar e como íamos distribuir as tarefas pela turma. Concluimos que teria de se construir: 3 casas bónus de cor amarela; que as casas verdes seriam para perguntas de estudo do meio, as casas azuis seriam para o português, as vermelhas seriam para matemática (indo ao encontro das cores dos manuais da turma) e as cor de rosa seriam para educação física; 5 cartões com perguntas para cada disciplina (matemática, português e estudo do meio), à exceção de educação física que seriam 4 cartões; 2 casas com dados (para rodar novamente); e 3 casas com armadilhas (uma casa com uma caveira, uma com um poço e uma com uma fogueira). Nas instruções decidimos ainda que fazia sentido colocar o número de jogadores e para que idade seria indicado o jogo. Os alunos referiram que a idade aconselhada seria entre os 8 e 10 anos justificando com a complexidade das perguntas, ou seja, que se fossem para jogar pessoas mais velhas, as perguntas eram muito fáceis. Demonstrando a complexidade que existe por detrás da elaboração dos jogos. Nesta perspetiva, Franco (2018) afirma que

Através dos jogos a criança (...) inventa, descobre, aprende e valida suas habilidades, explora as suas potencialidades e a sua afetividade se harmoniza em relação a si própria e ao outro (...) importante não apenas para incentivar a imaginação nas crianças, mas para desenvolver as habilidades linguísticas, sociais e cognitivas. (p. 2)

Para a distribuição das tarefas deixei que os alunos decidissem entre si, contudo, houve alguma dificuldade em decidirem quem iria realizar os cartões para português, pois ninguém queria ficar com essa responsabilidade. Conversei com os alunos e tentei que eles chegassem a um consenso. Disse-lhes que compreendia que alguns preferiam outras tarefas, mas que infelizmente não tínhamos muito tempo para conseguir que fosse feito de maneira diferente. Deste modo, o CR7 e a Hinata voluntariaram-se para ficar com as questões de português, afirmando, no entanto, que iriam precisar de ajuda. Nas figuras 14, 15 e 16 podemos observar alguns exemplos dos esboços que os alunos concretizaram como possíveis perguntas para o jogo, nas disciplinas de português, matemática e estudo do meio.

Figura 14

Esboço das perguntas para Português

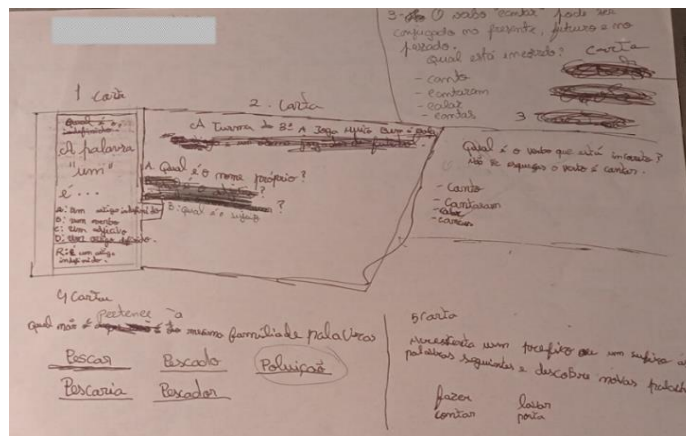


Figura 15

Esboço das perguntas para Matemática

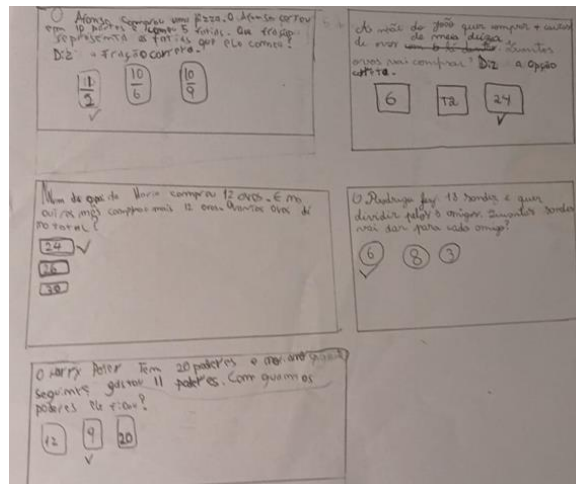
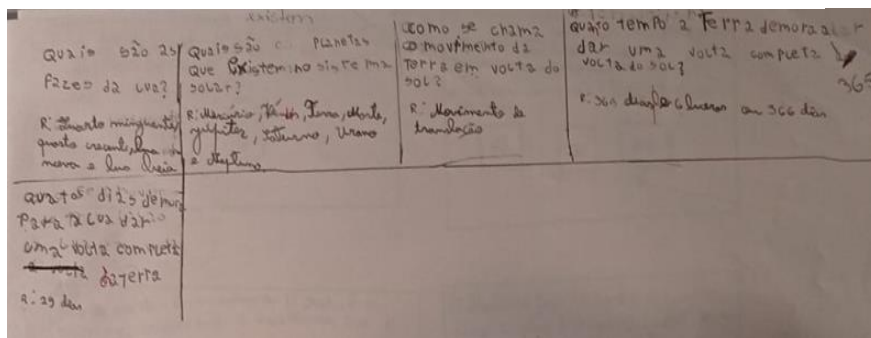


Figura 16

Esboço das perguntas para Estudo do Meio



Após a divisão das tarefas, como se pode observar na figura 17, procedeu-se à realização e concretização do jogo.

Figura 17

Grelha de divisão de tarefas

Cartas de português (5)	Cartas de matemática (5)	Cartas de estudo do meio (5)	Cartas de Educação Física (4)	Casas Bónus (3)	Casas com armadilhas (3)	Casa do "Início" e do "Fim" (2)
CR7 Hinata	Angel Fake Sigma	Ruby Tutu	Naruto Stitch Faisca	Waggy Jessie	Tinoco Chip	Mitsuki Luccas

Construir as regras	Construir as instruções	Dado
Maggie Marcelo	Elder Thor	Professora Nathia

Infelizmente, devido à situação do tempo, tivemos apenas dois dias (30 e 31 de maio) para a concretização da parte prática do jogo, visto que na semana seguinte seria a última de estágio e poderíamos não ter tempo nessa semana para a realização do jogo, pois foi um período complicado, com a existência de diversas greves de pessoal docente e não docente nas escolas.

No dia 5 de junho de 2023 é último dia de estágio e de intervenção, tal como tínhamos planeado, realizamos o jogo em turma todos juntos. Os alunos quiseram que eu fosse a oradora das perguntas, enquanto eles realizariam a tarefa de peões do jogo. Este jogo foi realizado no exterior, mais concretamente, no campo de jogos da escola, devido às suas dimensões, ao facto de ser jogado em grande grupo e de forma que pudesse auxiliar na interação entre os alunos.

De seguida apresento algumas imagens que ilustram o jogo realizado (figuras 18 e 19), de forma a se compreender a dinâmica do mesmo e de modo a dar a conhecer o jogo completo concretizado pelos alunos do 3.º ano.

Figura 18

Jogo Divertilândia



Figura 19

Dinamização do jogo Divertilândia



Como é possível observar na figura 19 houve um momento em que os alunos começaram a ficar muito juntos, por vezes ficaram 3 a 4 alunos na mesma casa. Considero que este foi um dos aspetos que correu menos bem na elaboração do jogo, pois o espaço para mais do que duas pessoas na mesma casa tornou-se um pouco apertado. Neste sentido, considero que numa próxima vez tenho de ter em atenção ao espaço e dimensões do jogo, ou então,

considerar menos número de jogadores de cada vez. O número de jogadores para o jogo foi também outra dificuldade, porque aconteceu que o facto de serem 20 jogadores torna que os restantes fiquem demasiado tempo à espera uns dos outros e começa a existir mais confusão, perda de atenção, entre outros aspetos que dificultou no momento do jogar.

Contudo, apesar das dificuldades sentidas, importa realçar e refletir sobre todo o trabalho realizado pela turma que foi bastante gratificante. Tanto ao nível da interajuda, a partilha de ideias e sugestões para um melhor trabalho em conjunto, a cooperação entre eles, assim como, aprenderem a resolver os seus conflitos. Em suma, destaco a importância deste tipo de atividades, na medida em que “(...) é importante que o professor busque sempre ampliar seus conhecimentos sobre o lúdico e que utilize com mais frequência técnicas que envolvam jogos, proporcionando o desenvolvimento integral de seus alunos.” (Alves & Bianchin, 2010, p. 286).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS

O presente capítulo é relativo à análise e discussão dos dados sobre a temática deste estudo e sobre intervenção pedagógica desenvolvida no contexto de estágio. Neste sentido, será apresentada uma descrição e análise dos dados recolhidos ao longo da intervenção, mais concretamente, através das entrevistas às crianças em *focus group*. Esta será uma análise qualitativa e reflexiva dos dados obtidos, mobilizando, a fundamentação teórica que se revela pertinente neste estudo.

4.1. Procedimentos da recolha de dados

Tal como referido no capítulo 2, relativo à metodologia de investigação, recorri às entrevistas em *focus group* como estratégia de recolha de dados, com o objetivo de conhecer as suas conceções sobre o tema e as suas opiniões sobre a intervenção pedagógica desenvolvida.

O processo de organização e planeamento das entrevistas teve por base a observação realizada no decorrer das semanas de intervenção. Neste sentido, as entrevistas surgiram numa fase final da intervenção, tendo sido realizadas na última semana de estágio, mais concretamente, nos dias 5 e 9 de junho de 2023. O facto de serem entrevistas em *focus group*, com cerca de três a quatro alunos em cada grupo, iria permitir que toda a turma participasse, contudo, considerei fundamental convidar e questionar as crianças sobre a sua participação. Este convite foi realizado a toda a turma, no qual expliquei no que consistiam as entrevistas, referindo que esta seria uma conversa em pequeno grupo e que teriam algumas perguntas para responder sobre os jogos que tínhamos realizado, que não havia respostas certas ou erradas e que apenas queria saber as suas opiniões. Sendo que o grupo de alunos sempre foi bastante participativo e interessado, previ que todos os alunos queriam

participar, o que se veio a verificar ainda que com a exceção do aluno de quem não obtive a autorização do encarregado de educação para participar no projeto e do Faísca que ficou mais reticente e não demonstrou interesse em participar.

O facto de já conhecer a turma permitiu prever o número de alunos que iriam participar, deste modo, antecipei a organização dos *focus group*. Estes que foram organizados de acordo com os grupos de jogos realizados e pensando nas amizades existentes na turma, de forma a favorecer um momento prazeroso e confortável para conversa, sem que os alunos se sentissem pressionados em responder “corretamente”.

Após a conversa com os alunos sobre quem tinha interesse em participar procedeu-se ao início das entrevistas. Estas foram realizadas durante o período letivo, de modo a respeitar a rotina diária dos alunos e da sala. Enquanto os diferentes grupos foram participando e iam ao meu encontro, na sala de aula a minha colega e a professora cooperante ficaram com os restantes alunos a realizar diferentes atividades.

A escolha do local das entrevistas não foi fácil, pois existiam muitas salas ocupadas com as AEC, no entanto, no primeiro dia das entrevistas, consegui encontrar uma sala perto da sala da turma do 3.ºA que permitiu que os alunos pudessem circular facilmente. No segundo dia de entrevistas esta sala não estava disponível, pois estava a ser utilizada como sala de apoio. Por essa razão, optou-se por encontrar um outro local, junto ao gabinete da direção, que permitiu a realização das mesmas. No entanto, existiram aspetos comuns que foram tidos em conta na escolha do local, tais como, que fossem um sítio calmo e que favorecesse conforto e privacidade às crianças.

Neste sentido, após esta procura, encontraram-se as salas com as condições necessárias para proceder ao início das entrevistas. Para o registo das mesmas recorri a gravações áudio, tendo sido posteriormente transcritas. O grupo já estava familiarizado com a utilização deste método, uma vez que foi recorrente a utilização de gravação áudio no decorrer da intervenção,

contudo, solicitei a cada aluno a autorização para as gravações das entrevistas, explicando que posteriormente apenas eu iria ouvir os áudios e que estes seriam transcritos de acordo com os nomes que os próprios se atribuíram para o contexto do projeto.

No decorrer das entrevistas foram feitas as questões previamente definidas, tendo sido fundamental o apoio do guião, no qual estavam presentes as perguntas por ordem e os objetivos da entrevista, o que permitiu que durante as interações com as crianças não ficassem esquecidas questões que seriam essenciais para a recolha das informações pretendidas.

Nos dois dias das entrevistas houve dois alunos que faltaram e não puderam participar. Desta forma, foram realizadas seis entrevistas perfazendo um total de quinze alunos.

Optei por entrevistar recorrendo aos *focus group* para que os alunos pudessem falar e conversar abertamente com colegas que se sentissem confortáveis compreendendo as suas opiniões num ambiente calmo e interativo, contudo, correndo o risco de obter respostas por influência de amigos.

Como referido anteriormente, foram realizados seis *focus group*, tendo sido entrevistadas quinze crianças com idades compreendidas entre os oito e nove anos. A duração de cada entrevista variou bastante entre cada grupo, porém foram entre os 15 e 30 minutos. De seguida, irei apresentar os resultados obtidos através da análise das transcrições das mesmas.

4.2. Apresentação e Discussão dos Resultados dos *Focus Group*

No presente subcapítulo serão apresentadas as respostas dos alunos às entrevistas (Anexo J – Transcrições das entrevistas) e feita uma análise categorial do seu conteúdo. Tal como já foi mencionado no capítulo 2, relativo à metodologia de investigação, a análise de conteúdo foi utilizada nas

suas operações preliminares e tem uma diretriz qualitativa. Na abordagem qualitativa, procurou-se interpretar o discurso das crianças, a opinião e as suas concepções sobre a realização de jogos em contexto de sala de aula. Neste sentido, pretendi caracterizar o discurso e realçar as diferenças e semelhanças existentes ao longo do que ocorreu nas entrevistas realizadas. Deste modo, foi criada a seguinte grelha de análise categorial:

Tabela 4

Grelha de análise categorial sobre os jogos em contexto educativo

Categoria		Subcategoria	
A	Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula	A1	Tem regras
		A2	Pratica-se em grupo
		A3	É competitivo
		A4	É divertido
		A5	É dinâmico
B	Conceção dos alunos sobre o que aprenderam com a realização dos jogos	B1	Interação entre os pares
		B2	Conteúdos curriculares
		B3	Avaliação
		B4	Aprender de forma divertida
C	Opinião das crianças sobre os jogos usados na intervenção	C1	Jogos mais significativos
		C2	Jogos menos significativos

A tabela 4 apresenta as categorias construídas *a priori* em concordância com o guião de entrevista, assim como, está interligada com os objetivos do estudo e respetiva questão de investigação. Por essa razão, existe um único tema que engloba as diferentes categorias e subcategorias, “Os

jogos em contexto educativo”. Já as subcategorias foram definidas a partir de um diálogo entre as categorias e uma primeira leitura flutuante das transcrições das entrevistas.

De acordo com a temática referida foram criadas três categorias principais, são elas: A- Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula, B- Conceção dos alunos sobre o que aprenderam com a realização dos jogos, e C- Opinião dos alunos sobre os jogos usados na intervenção. Assim sendo, no que se segue, apresento as informações recolhidas em cada categoria, começando por uma leitura mais abrangente da grelha, posteriormente uma análise das subcategorias individualmente e finalizo aprofundando mais detalhadamente a sua análise.

Começo por analisar a categoria A que irá apresentar as respetivas conceções dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula. Esta que está dividida em cinco subcategorias, como será possível observar mais à frente.

A primeira subcategoria A1 – Tem regras (tabela 5) surge como um dos critérios apresentados pelos alunos nas entrevistas que caracterizam nas suas perspetivas os jogos em contexto de sala de aula.

Tabela 5

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A1

Categoria		Subcategoria		Seleção de unidades de registo ilustrativas
A	Conceção dos alunos sobre o que é	A1	Tem regras	CR7: “(...) Tem que esperar por toda a gente para jogar outra vez.” (p.16) Fake Sigma: “(...) regras para trabalhar em grupo (...)” (p.32)

	jogar em contexto de sala de aula			<p>Hinata: “Não gozar com os outros que perderam.” (p.34)</p> <p>Marcelo: “Nem se gabar pela vitória.” (p.52)</p> <p>Ruby: “(...) cumprimos as regras (...)” (p.53)</p> <p>Maggie: “(...) quando nós ganhamos, não devemos nos gabar aos outros da vitória e não gozar com os outros que não ganharam. E também não gozar com quem ficou mais atrás.” (p. 58)</p>
--	-----------------------------------	--	--	---

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria A, Subcategoria A1 (Anexo K)

Nesta categoria em questão, cujo objetivo era averiguar a conceção que os alunos têm sobre características específicas do jogo em sala de aula, foram colocadas diferentes questões, das quais, os alunos apresentaram respostas no âmbito das regras.

Deste modo, no que diz respeito à categoria A – Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula, com a subcategoria A1 – Tem regras, os alunos mencionaram nas diferentes entrevistas algumas regras fundamentais, tais como, saber esperar, respeitar a ordem dos jogadores, trabalhar em grupo, assim como, fizeram referência a regras que contemplam o respeito pelo outro, como se pode verificar na tabela 5.

Nesta subcategoria importa salientar a relevância que os alunos deram às regras, pois de um modo geral estas estão assentes no saber viver em comunidade, ao nível do respeito pelo outro. Como referido no capítulo 1, Huizinga (2000) afirma que os jogos fazem parte da existência humana, neste sentido, os jogos estão ligados a algo biológico e cultural do ser humano. Kishimoto (2011) também defende que as regras são uma característica fundamental dos jogos, as quais podem ser implícitas ou explícitas, deste modo, na minha perspetiva foram referidas pelos alunos regras que podem

ser explícitas no ato de jogar, assim como, implícitas do ponto de vista das relações entre seres humanos.

O facto de os alunos associarem as regras de jogo à aquisição de competências sociais, fez-me refletir se isso poderá ter acontecido por influência na intervenção pedagógica com a implementação das regras para trabalhar em grupo. No entanto, considero que um dos objetivos dos jogos é também refletir sobre a dimensão e formação dos alunos ao nível social. Como tal, essa implementação contribuiu para os alunos desenvolverem competências essenciais ao currículo, ao nível da responsabilidade e integridade e da cidadania e participação, tal como é evidenciado no documento curricular, PASEO.

Tabela 6

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A2

Categoria	Subcategoria	Seleção de unidades de registo ilustrativas
A	A2	<p>Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula</p> <p>Pratica-se em grupo</p> <p>CR7: “(...) estar em conjunto.” (p.12) Naruto: “(...) tem que haver um pouco mais de paciência.” (p.16) Tinoco: “(...) um jogo que nós fizemos...” (p.25) Elder: “(...) trabalharmos em grupo.” (p.26) Luccas: “(...) conhecemos melhor as pessoas a trabalhar em grupo. E ficamos habituados a não ficar sempre com as mesmas pessoas em grupo.” (p. 58)</p>

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria A, Subcategoria A2 (Anexo L)

Relativamente à subcategoria A2 – Pratica-se em grupo, ao questionar sobre o que é jogar em sala, tal como, na subcategoria A1 os alunos referiram o trabalho em grupo e em conjunto. Como se pode observar na Tabela 6 os alunos evidenciam a sua perspetiva sobre os jogos como algo com características para desenvolver competências ao nível do trabalho em conjunto/parceria, refletindo a importância dos mesmos para o seu desenvolvimento social. Foi ainda apresentado, que apesar de por vezes os jogos serem de jogo individual podem praticar-se em grupo. Neste sentido, o Fake Sigma associa o jogo como uma atividade “(...) para fazermos em grupos. E para haver os trabalhos em grupo.” (Anexo K).

Os jogos em conjunto pressupõem também alguns cuidados que são necessários quando se trabalha em parceria, tal como, referido pelos alunos, “(...) tem que haver um pouco mais de paciência” e “(...) às vezes pessoas que não são tão próximas a gente também fica mais amigo.” (Anexo K), demonstrando evidências que o facto de os grupos dos jogos irem alternando pode ter auxiliado num maior conhecimento sobre os colegas com quem tinham menos contacto.

Foi também feita referência ao trabalho em conjunto em relação à construção do jogo, Divertilândia, este que foi criado em turma e descrito no capítulo anterior. Pois foi necessário trabalharmos todos em conjunto, “(...) um jogo que nós fizemos...”, referindo-se a “nós” enquanto equipa com um objetivo comum.

Em suma, tal como é referido por Kishimoto (s.d.), a utilização dos jogos permite às crianças, desde a idade em pré-escolar, aprenderem processos interativos que envolvem o ser humano de diversas formas tanto ao nível das suas competências afetivas, como do corpo e da interação social, assim como foi evidenciado pelos alunos.

Tabela 7

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A3

Categoria	Subcategoria	Seleção de unidades de registo ilustrativas
A	Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula A3	É competitivo CR7: “(...) há pessoas que fazem batota só para ganhar.” (p.15) Fake Sigma: “(...) algumas vezes eles não querem falar connosco em grupo ficam amuados (...)” (p.37) Mitsuki: “(...) às vezes ficávamos zangados, porque uma vez eu fiquei a uma casa da caveira e tive medo de lá calhar (...) pensava que era para eu morrer e perdia o jogo.” (p.40) Hogie Waggy: “Zangados com a vitória porque também queríamos ganhar, mas também amigos.” (p.41)

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria A, Subcategoria A3 (Anexo M)

Tal como se pode observar na tabela 7 sobre a conceção dos alunos sobre os jogos em sala de aula estes destacaram uma das características emergentes nos jogos, a competitividade. Neste sentido, evidenciam alguns aspetos importantes como a referência “à batota” que implica o desejo de vencer do jogador, como um elemento de destaque da competição entre os jogadores, assim como à dinâmica de grupo interligada com o facto de gerir os seus conflitos e emoções. Perspetiva evidenciada pelos alunos Fake Sigma e o Mitsuki que revelam ainda o facto de saber gerir os seus sentimentos e emoções em relação à vitória ou derrota. Contudo, o Hogie Waggy revela

ainda uma característica interessante que apesar da vontade de ganhar, não compromete a relação social e afetiva com os colegas.

Tabela 8

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A4

Categoria		Subcategoria		Seleção de unidades de registo ilustrativas
A	Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula	A4	É divertido	<p>Fake Sigma: “Para nos divertirmos (...)” (p.30)</p> <p>Hogie Waggy: “(...) não importa ganhar ou errar, o que importa é nos divertir.” (p.40)</p> <p>Ruby: “(...) para nós aprendermos enquanto nós nos divertimos. Porque divertir, tipo jogos, acham mais a atenção das crianças (...)” (p.44)</p> <p>Jessie: “O que importa é nos divertirmos.” (p.52)</p>

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria A, Subcategoria A4 (Anexo N)

Em relação à conceção dos alunos sobre o ato de jogar ser divertido, os alunos apresentaram evidências claras sobre o que implica esta atividade lúdica e que é essencial aos jogos. Como se pode observar na tabela 8 a aluna Ruby associa os jogos a algo que faz parte da essência das crianças, assim como, no facto de ser divertido que é algo que lhes chama mais à atenção.

Brougère (1998) apresenta características específicas do jogo, no qual propõe que se observe a cultura lúdica existente no jogo. Por essa razão, considero importante refletir sobre a cultura lúdica que esta presente no jogo, este ato que consequentemente faz parte também da existência humana.

Neste sentido, sendo o jogo caracterizado como parte integrante do ser humano é visto como uma diversão e/ou brincadeira que é capaz de promover momentos agradáveis, perspetiva apresentada por Alves e Bianchi (2010).

Tabela 9

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria A, subcategoria A5

Categoria		Subcategoria		Seleção de unidades de registo ilustrativas
A	Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula	A5	É dinâmico	<p>CR7: “(...) estar com os amigos a fazer.” (p.12)</p> <p>Tinoco: “(...) vamos fazer um jogo, e eu acho que se nós não tivéssemos visto ideias e feito estes jogos, nós não sabíamos tanto para fazer os jogos (...) precisamos de ver o que nós já sabemos fazer e dar ideias para fazer os jogos (...)” (p.24)</p> <p>Chip: “(...) participamos todos.” (p.25)</p> <p>Jessie: “(...) o que importa não é quem ganha, o que importa é nós participarmos (...)” (p.52)</p>

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria A, Subcategoria A5 (Anexo O)

Para finalizar, os alunos demonstraram concepções sobre a existência da dinâmica que está presente nos jogos. Como é possível observar na tabela 9 selecionei cinco respostas diversificadas que os alunos referiram que está interligada com o facto de o jogo ter cariz dinâmico ao nível que propõe a participação dos jogadores, da socialização e interação entre eles, tal como, envolve a aprendizagens significativas ao nível da criatividade e do desenvolvimento pessoal. As evidências dos alunos englobam dois grandes grupos: ao nível da participação e do contributo para a construção do conhecimento pessoal. É feita uma associação em que o jogo requer da participação dos intervenientes, tal como, o CR7, a Chip e a Jessie demonstram nas suas concepções, estas que são favoráveis sobre a relevância da participação e o envolvimento do jogo com os colegas. Também a Tinoco afirmou “(...) fazermos uma coisa todos juntos.” (anexo O), demonstrando

que é necessária a participação e o envolvimento das crianças no ato de jogar e que só assim faz sentido.

Um outro aspeto apresentado foi relativamente à aprendizagem e construção de conhecimentos, mais concretamente, as afirmações da Tinoco e do Marcelo (tabela 9). A Tinoco destaca a importância em ver e fazer jogos como parte de um processo dinâmico e criativo que torna o ambiente do jogo como algo que está em constante construção e evolução.

De seguida, encontram-se as tabelas 10, 11 e 12 que dizem respeito à categoria B – Conceção dos alunos sobre o que aprenderam com a realização dos jogos. Nesta categoria são apresentadas quatro subcategorias que foram criadas de acordo com as evidências apresentadas pelos alunos, sendo estas referidas como as mais relevantes para as suas aprendizagens.

Tabela 10

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria B, subcategoria B1

Categoria		Subcategoria		Seleção de unidades de registo ilustrativas
B	Conceção dos alunos sobre o que aprenderam com a realização dos jogos	B1	Interação entre os pares	<p>Hinata: “(...) ficar mais em grupo.” (p.31)</p> <p>Angel: “Eu aprendi a ter mais amizade, porque ninguém gozou um do outro.” (p.40)</p> <p>Ruby: “(...) Nós aprendemos imensas coisas, a ter paciência. Ser humilde, não se gabar quando se ganha, não gozar quando uma pessoa perdeu ou ainda está no início (...)” (p.55)</p> <p>Jessie: “(...) eu pensei na minha cabeça “bem, nós não somos todos iguais e pode haver pessoas diferentes”, então eu pensei “porque é que eu não posso tentar ser melhorzinha com o Tutu” (...) tentei ser melhor e deu certo. Agora já somos amigos.” (p.57)</p>

				Maggie: “(...) ficámos mais amigos.” (p. 58)
--	--	--	--	---

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria B, Subcategoria B1 (Anexo P)

A tabela 10 permite fazer uma leitura sobre as conceções dos alunos sobre as suas aprendizagens ao nível da interação entre os pares, no intuito que destaca as potencialidades dos jogos como um facilitador de diversas aprendizagens. Deste modo, com base na seleção de unidades de registo ilustrativas, pode-se constatar que as realizações dos jogos possibilitaram de forma positiva o trabalho em grupo, permitiram fortalecer amizades, desenvolveram habilidades sociais como a paciência e humildade, assim como, incentivou alguns alunos a refletir sobre a aceitação das diversidades uns dos outros. Como se pode observar também no Anexo P foram apresentadas diversas aprendizagens no âmbito do desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Kishimoto (2011) define o jogo educativo de acordo com duas grandes funções, a lúdica e a educativa, estas que foram ambas evidenciadas pelos alunos, mas concretamente que “(...) o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, conhecimentos e a sua apreensão do mundo.” (Kishimoto, 2011, p.19). Em concordância também Alves e Bianchin (2010) afirmam que os jogos em contexto educativo “(...) podem ajudar a incentivar o respeito às demais pessoas e culturas (...)” (p.286).

Tabela 11

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria B, subcategoria B2

Categoria		Subcategoria		Seleção de unidades de registo ilustrativas
B	Conceção dos alunos sobre o que aprenderam com a realização dos jogos	B2	Conteúdos curriculares	<p>CR7: “(...) estamos a aprender mais.” (p.7)</p> <p>Angel: “(...) para nós aprendermos a termos mais raciocínio.” (p.39)</p> <p>Angel, Hogie Waggy e Mitsuki: “Interdisciplinaridade.” (p.41)</p> <p>Marcelo: “(...) O <i>Peddy Paper</i> estivemos a aprender português, matemática e estudo do meio. Mas algumas coisas já aprendemos, estávamos a rever (...)” (p.54)</p> <p>Jessie: “Com os jogos nós podemos aprender tudo! Podemos aprender. Eu vou dizer algumas matérias (...)” (p.54)</p> <p>Maggie: “Aprendemos mais coisas (...) só que em vez de termos os manuais e de estarmos a escrever, nós jogámos e ao mesmo tempo que jogamos aprendemos alguma coisa.” (p.59)</p> <p>Luccas: “Aprendemos outra vez.” (p.59)</p>

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria B, Subcategoria B2 (Anexo Q)

Como se pode verificar na tabela 11 foram apresentadas referências aos conteúdos curriculares. Esta foi a subcategoria com mais unidades de registo em análise às entrevistas (Anexo Q), no entanto, na tabela 11 são apenas apresentadas breves seleções de unidades de registo ilustrativas, tal como, nas tabelas anteriores.

É possível verificar nas afirmações das crianças a perceção que tiveram sobre os jogos como uma ferramenta também possível e eficaz no

processo de aprendizagem. Alguns alunos apresentaram evidências da utilização dos jogos como forma de consolidação e revisão de conhecimentos ao nível das diferentes disciplinas, inclusive um grupo referiu “a interdisciplinaridade” demonstrando que adquiriam conhecimento em diversas áreas num único jogo, sendo possível realizar uma aprendizagem mais interligada. Para além de terem também aprendido na utilização dos jogos é possível aprenderem sem ser com só com os manuais escolares.

Foi notória a perceção das crianças sobre as suas aprendizagens em cada uma das áreas curriculares, tanto ao nível da matemática, como do estudo do meio, do português, da educação física e das artes plásticas.

Relativamente à matemática, os alunos referiram que aprenderam sobre frações, figuras equivalentes, o Tangram e as ordens crescente e decrescente. No que diz respeito ao estudo do meio fizeram referência às aprendizagens realizadas ao nível das fases da lua, da translação da lua e as direções.

Na área do português apresentaram aprendizagens de acordo com os prefixos e sufixos, o predicado, o sujeito, o grupo nominal e o grupo verbal.

Em relação à educação física não referiram aprendizagens concretas, já, nas artes plásticas alguns alunos referiram a criatividade e que tiveram de pintar, recortar e construir as casas do jogo Divertilândia.

Em suma, com base no que é apresentado na tabela 11, de acordo com o que os alunos afirmaram, conclui-se que os jogos foram vistos e interpretados como meio de revisão e de utilização interdisciplinar que permitiu uma abordagem importante para o desenvolvimento curricular, para além do que já foi apresentado anteriormente sobre as aprendizagens realizadas ao nível do desenvolvimento social.

Tal como é proposto por Martins et al. (2017) é importante “(...) desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros (...)”

(p.31), aprendizagens que se tornaram evidentes nos *focus group* com as crianças.

Tabela 12

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria B, subcategoria B3 e B4

Categoria		Subcategoria		Seleção de unidades de registo ilustrativas
B	Conceção dos alunos sobre o que aprenderam com a realização dos jogos	B3	Avaliação	Jessie: “Porque nós aprendíamos coisas novas e vocês faziam jogos consoante as coisas que nós estávamos a aprender, que era para ver se sabíamos.” (p. 44)
		B4	Aprender de forma divertida	CR7: “(...) no <i>Peddy Paper</i> estávamos a correr, a fazer coisas divertidas (...) e na <i>Divertilândia</i> eu diverti-me (...)” (p.5) Ruby: “(...) tipo jogos, acham mais a atenção das crianças, daí vocês misturaram as matérias com os jogos.” (p.44)

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria B, Subcategoria B3 e B4 (Anexo R)

Por último, na presente categoria foram ainda identificadas aprendizagens pelos alunos ao nível da avaliação (B3) e em aprender de forma divertida (B4). Estas duas subcategorias aparecem em conjunto, como se pode verificar na tabela 12, pois foram a que demonstram menos referências por parte dos alunos, contudo, realço a importância das mesmas no processo de compreensão e consciência implícita que pode estar assente na perspectiva dos jogos quando se realizam em sala de aula.

Relativamente, à subcategoria B3 – Avaliação, apenas dois alunos consideraram que a realização dos jogos em sala pode estar ligada ao ato de

que eles próprios podem ter sobre a consciência das suas próprias aprendizagens. Tal como, poderá ser um instrumento de avaliação utilizado pelo professor para compreender os conhecimentos adquiridos. O Naruto (Anexo R) destaca que ao realizar os jogos, para além de estar a aprender, auxiliou também para ele próprio verificar e tomar consciência sobre o que poderia ter estudado melhor, ou seja, remete para uma reflexão sobre a sua própria aprendizagem que pode ser interpretada na concretização dos jogos. Na perspetiva da Jessie (tabela 12) a aluna afirma que os jogos foram criados de acordo com as matérias que estavam a aprender, desta forma, permitindo ao professor fazer uma avaliação e verificar o que eles já sabiam. Sugerindo que os jogos eram utilizados como instrumento de avaliação dos conhecimentos dos alunos.

Em síntese, de acordo com o que foi apresentado por estes dois alunos pode-se concluir que os jogos podem também desempenhar um papel na avaliação dos alunos, de forma interativa e prática, não só para o professor, mas também em forma de uma autoavaliação que permite verificar e compreender os seus conhecimentos.

Importa, contudo, realçar que a Jessie para além de ter aprendido que os jogos são um instrumento que permite a avaliação, também evidenciou que na utilização dos mesmo aprendeu de uma forma divertida. Apesar de ter afirmado que os jogos “(...) era para ver se sabíamos (...)” também referiu que “(...) Divertir é aprender (...)” (Anexo R), sendo que esta afirmação advém do jogo realizado, o *Peddy-Paper*, que num dos postos tinha presente a frase “Aprender é divertido”.

A subcategoria B4 – Aprender de forma divertida, surge por ter sido identificada pelos alunos que na realização dos jogos também puderam divertir-se. No fundo traduz a ideia apresentada anteriormente pelos alunos numa das características sobre o que é jogar apresentada na categoria A, subcategoria A4 (tabela 8).

O CR7 e a Ruby, apresentado na tabela 12, demonstram duas perspectivas que se encontram associadas à oportunidade experienciada por eles no processo de aprender interligado ao divertimento. No caso específico do CR7 o aluno apresenta dois exemplos concretos de jogos, o *Peddy Paper* destacando como tendo sido uma experiência em que correu e realizou atividades divertidas e a Divertilândia, como sendo um jogo em que se divertiu ao jogar com toda a turma. Conclui-se que para o aluno, estes jogos permitiram aprender de uma maneira envolvente e lúdica. A Ruby expõe a ideia de que os jogos por si, são divertidos. E que ao interligar com as matérias, tornam-se também elas mais interessantes, ou seja, associa a aprendizagem à diversão intrínseca dos jogos.

Em suma, esta perspectiva referida pelos alunos surge como uma experiência positiva e envolvente na realização dos jogos, que lhes permitiu divertirem-se enquanto aprendiam de forma mais cativante.

De seguida, encontram-se as tabelas 13 e 14 que dizem respeito à categoria C – Opinião das crianças sobre os jogos usados na intervenção. Nesta categoria são apresentadas duas subcategorias, C1 – Jogos mais significativos e C2 – Jogos menos significativos, estas que foram criadas de acordo com as evidências apresentadas pelos alunos nas entrevistas e durante o que fui observando durante a intervenção.

Tabela 13

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria C, subcategoria C1

Categoria		Subcategoria		Seleção de unidades de registo ilustrativas
C	Opinião das crianças sobre os jogos usados na intervenção	C1	Jogos mais significativos	<p>Fake Sigma: “O da Glória porque eu estava sempre a ganhar (...)” (p.32)</p> <p>Hinata: “(...) jogo do Robot porque a gente tinha de movimentar o robot para completar as respostas às perguntas.” (p.32)</p> <p>Marcelo: “(...) gostei do <i>Peddy Paper</i>, porque nós estávamos nas aulas e não tínhamos de estar a fazer/escrever coisas no caderno. E podíamos estar na rua a correr e a fazer atividades.” (p.46)</p> <p>Ruby: “Eu consegui perceber como é que funcionam os robots. Que se nós tivermos uma dúvida não devemos ter vergonha de dizer (...)” (p.53)</p> <p>Maggie: “Os que eu gostei mais foi o jogo do Robot, o jogo da Divertilândia e o <i>Peddy Paper</i> também.” (p.59)</p>

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria C, Subcategoria C1 (Anexo S)

No que diz respeito aos jogos que os alunos afirmaram ser mais significativos (tabela 13), foram apresentadas evidências, em relação ao *Peddy Paper*, à Divertilândia, ao Caça ao tesouro, à Aprendilândia, à Glória, o jogo com o robot, Os Constituintes do Artista e o das Interjeições (Anexo S). Estes jogos foram seleccionados pelos alunos como aqueles que mais

gostaram de realizar e em alguns casos fizeram ainda referência sobre o porquê dessa seleção.

Como se pode observar na tabela 13, o Fake Sigma identificou o jogo da Glória como sendo que mais gostou, justificando que foi o que ganhou diversas vezes, traduzindo a sua satisfação pela vitória conseguida.

A Hinata e a Ruby revelam as aprendizagens concretizadas como tendo sido relevantes no manuseamento do robot, sendo essa uma das razões por que este jogo foi significativo.

Em relação ao *Peddy Paper*, constata-se que para o Marcelo, a Jessie e a Ruby (Anexo S), este jogo foi significativo pois permitiu-lhes uma experiência diferente fora da sala de aula, em que puderam estar ao ar livre e a correr, enquanto participaram numa atividade distinta das tradicionais em sala de aula. A Ruby explicou ainda que este jogo ajudou a superar os seus medos e fobias, demonstrando que o *Peddy Paper* teve um maior significado pessoal para ela, permitindo enfrentar e conhecer-se a si própria.

Tabela 14

Seleção de unidades de registo ilustrativas de análise da Categoria C, subcategoria C2

Categoria		Subcategoria		Seleção de unidades de registo ilustrativas
C	Opinião das crianças sobre os jogos usados na intervenção	C2	Jogos menos significativos	<p>CR7: “(...) mas o que eu joguei menos foi o Quantos Queres.” (p.8)</p> <p>Chip: “Eu sabia as frações, mas só não sabia o jogo porque era muito confuso.” (p.22)</p> <p>Fake Sigma: “(...) o <i>Peddy Paper</i>. Que eu não gostei muito, porque fiquei lá baralhado porque eu pensei que tínhamos de ir para o J, só que depois eles começaram a ir para ali (apontando para o campo de jogos) e eu fiquei confuso.” (p.31)</p> <p>Angel: “(...) porque não sabíamos bem as frações para jogar. Eu não consegui perceber bem o jogo.” (p.40)</p> <p>Jessie: “(...) eu não gostei, era chato (...) foi o jogo que eu tive uma má experiência (...)” (p.48) [referindo-se ao jogo do robot]</p> <p>Ruby: “(...) o jogo das frações (...) não gostei muito deste jogo, porque temos que pensar. E às vezes as pessoas chateavam-se porque uma pessoa estava a demorar muito.” (p.49)</p>

Nota. Tabela categorial completa da análise da Categoria C, Subcategoria C2 (Anexo T)

Por último, relativamente aos jogos menos significativos referidos pelos alunos, encontra-se uma breve seleção daqueles que foram para eles menos satisfatórios por diversas razões. Na tabela 14 está presente pelo menos uma evidência de cada um dos jogos que foram referidos, são eles, o Dominó das Frações, o *Peddy Paper*, o Quantos Queres da multiplicação e Os Constituintes do Artista (robot). Em todas as afirmações as crianças justificaram a sua seleção, umas porque não compreenderam o jogo ou porque aconteceu uma situação específica que traduziu numa má experiência.

O jogo mais referido foi o Dominó das Frações até porque durante as entrevistas questioneei os alunos sobre o mesmo, por ter observado no decorrer da intervenção que foi um dos menos utilizados. Neste sentido, considero que foi fundamental abordar este tema na entrevista, pois permitiu compreender melhor o que falhou e correu menos bem.

Com base nas unidades de registo apresentadas no anexo T, é notório que o jogo do Dominó das Frações foi compreendido de um modo geral como o jogo menos significativo para os alunos, como se torna também claro na tabela 14.

Como vimos, torna-se evidente que este jogo gerou alguma confusão e desinteresse aos alunos, tanto na compreensão das regras e lógica do jogo como no desafio dos grupos em terem de esperar por cada jogador. Considero que o fator que gerou maior confusão foi a temática do jogo, pois algumas crianças chegaram a afirmar que conheciam e costumavam jogar o jogo do dominó tradicional, no entanto, o dominó com as frações era confuso.

Para além deste jogo foram também referidos mais dois, tal como mencionado anteriormente, o *Peddy Paper* e o jogo com o robot. Na tabela 14, o Fake Sigma fala sobre a sua experiência no jogo manifestando que ficou confuso e baralhado na leitura do mapa e que os elementos do seu grupo se deslocaram para um lado e ele ia para outro. Deste modo, demonstrou o seu desagrado e desconforto na realização do jogo, apresentando ainda outro aspeto “(...) tive que correr muito”. Com esta afirmação poderíamos deduzir

que o aluno demonstrou desinteresse em praticar uma atividade mais física e poderia ser uma das razões que levou a criança a considerar este jogo menos significativo. Porém, conhecendo o aluno e a turma, aparentemente este não seria um problema que eles pudessem vir a revelar, além de que o Fake Sigma, tal como a Hinata afirmou durante a entrevista “(...) tu és o mais rápido da sala!” (Anexo J, p. 31), ao que o Fake Sigma respondeu, “Mas eu estava com o joelho aleijado.” (Anexo J, p. 31), ou seja, posso considerar que esta foi uma situação isolada, porém comprometeu o interesse do aluno para o jogo. Neste sentido, é também importante compreender se os alunos estão predispostos e bem consigo próprios para realizarem os jogos, entre outras atividades.

Relativamente ao jogo do robot a Jessie descreveu-o como sendo “chato”, em consequência de um conflito que houve com os colegas do seu grupo. A aluna afirma que os colegas Marcelo e Tutu começaram a implicar com ela diversas vezes, inclusive o Tutu começou a chateá-la por causa de uma carta do jogo e a Jessie acabou por empurrá-lo da cadeira. Deste modo, a própria reflete sobre a ação praticada e a sua relação com o jogo dizendo “(...) eu percebi que fiz mal, mas quando fico zangada às vezes não consigo controlar. E por isso é que foi uma má experiência.” (Anexo J, p. 48)

Conclui-se que os jogos menos significativos para os alunos estiveram relacionados com experiências pessoais e sociais, menos favoráveis, assim como, na perceção de algumas regras de funcionamento o que culminou como tendo sido jogos que contribuíram de forma menos positiva.

Para finalizar, apresento de seguida a tabela 15 que apresenta uma leitura panorâmica e de cariz quantitativo da análise de conteúdo feita. Importa salientar que neste registo das frequências foram contabilizadas afirmações repetidas nos diferentes *focus group*.

Tabela 15*Resultados obtidos da análise categorial sobre jogos em contexto educativo*

Categoria		Subcategoria		Nº de ocorrências
A	Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula	A1	Tem regras	11
		A2	Pratica-se em grupo	8
		A3	É competitivo	10
		A4	É divertido	6
		A5	É dinâmico	7
B	Conceção dos alunos sobre o que aprenderam com a realização dos jogos	B1	Interação entre os pares	22
		B2	Conteúdos curriculares	43
		B3	Avaliação	2
		B4	Aprender de forma divertida	6
C	Opinião das crianças sobre os jogos usados na intervenção	C1	Jogos mais significativos	16
		C2	Jogos menos significativos	18

Como se pode verificar, na tabela 15, na categoria A, o maior número de ocorrência foi a subcategoria A1 – Tem regras, com 11 no total, de seguida a subcategoria A3 – é competitivo, com 10 ocorrências, posteriormente com 8 ocorrências as subcategorias A2- Pratica-se em grupo e a A5 – É dinâmico, e por último a subcategoria A4- É divertido com um total de 6 afirmações.

Conclui-se que em relação às conceções dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula, os mesmos apresentaram maior relevância sobre a existência de regras, tanto em sala como nos jogos. Porém o que foi menos evidenciado foi a parte divertida dos mesmos em contexto educativo.

Relativamente à categoria B é notória a relevância dada pelos alunos aos conteúdos curriculares, subcategoria B2, estes que estiveram presentes intrinsecamente em cada um dos jogos, apresentando um total de 43 ocorrências. De seguida, também de modo evidente na subcategoria B1 – Interação entre os pares com 22 destaques. Na subcategoria B4 – Aprender de forma divertida, os alunos apresentaram 6 afirmações. E por último apenas com 2 destaques a subcategoria B3 – Avaliação.

Finalmente, a categoria C relativo à opinião dos alunos sobre os jogos utilizados na intervenção, na subcategoria C1 – Jogos mais significativos foram apresentadas 16 ocorrências e na subcategoria C2 – Jogos menos significativos ocorreram 18 afirmações. Importa refletir sobre as ocorrências apresentadas nesta categoria.

Em modo de conclusão, é importante refletir sobre a adequação do recurso de jogos no processo de aprendizagem no contexto educativo, pois esta utilização é ainda vista por muitos professores “(...) como um passatempo, uma atividade inútil sem carácter educativo por parecer uma atividade “não-séria” (Kiya, 2014, p. 18). Deste modo, na perspetiva de Kiya (2014) “(...) o professor precisa rever seus conceitos e compreender que o jogo, quando adequado ao processo educativo, torna-se uma ferramenta com grande possibilidade de ensino.” (p. 18). Consequentemente,

O jogo e a brincadeira estão presentes na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Também são diversas as concepções sobre o lugar e a importância dessas actividades na prática pedagógica [...] que pode ser traduzida em métodos educacionais que valorizam e buscam evitar distinção rígida entre o jogo e tarefas sérias. Neste caso, os jogos e brincadeira das crianças podem e devem ser

introduzidos como recursos didáticos importantes, pois, brincando a criança aprende. (Volpato, citado por Franco, 2018, p. 6)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo surge em modo de uma reflexão geral sobre o estudo desenvolvido, no qual irei retomar à questão de partida e aos autores que foram apresentados no capítulo 1 – fundamentação teórica, de forma a responder à questão anteriormente colocada. Assim como irei refletir sobre todo o percurso realizado no estágio e intervenção, desde desafios sentidos e superados, ao nível da metodologia de investigação utilizada, e como este contribuiu para a construção e desenvolvimento do meu perfil pessoal e profissional docente.

No início deste relatório de investigação comecei por apresentar um quadro teórico que aprofunda a temática do projeto, apresentando de forma complexa a definição de conceitos base relacionados com o estudo, este que possibilitou uma fundamentação pertinente nesta investigação ao nível da realização de jogos em contexto escolar.

No decorrer do estudo foi possível enriquecer os meus conhecimentos relativamente à complexidade que está por detrás do conceito jogo, a especificidade do mesmo na infância e como a nível educativo possibilita às crianças um modo de aprender, em contexto educativo, mais lúdico e divertido. Kishimoto (2011) ao refletir sobre a utilização do jogo na escola recorre a Campagne, que sugere quatro critérios que devem ser tidos em conta para se garantir a essência do jogo no uso escolar, afirmando:

1. o valor experimental – permitir a exploração e a manipulação;
2. o valor da estruturação – dar suporte à construção da personalidade infantil;
3. o valor de relação – colocar a criança em contato com seus pares e adultos, com objetivos e com o ambiente em geral para proporcionar o estabelecimento de relações e

4. o valor lúdico – avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica. (Kishimoto, 2011, p. 20)

Como tal, foi notório que o facto de os jogos terem sido realizados no TEA permitiu que os alunos explorassem livre e autonomamente os mesmo sem a minha intervenção direta. Permitiu ainda uma maior interação entre a turma, pois como tiveram de trabalhar em diferentes grupos ofereceu uma maior relação de interajuda e contacto entre as crianças. Para além, de ter sido visível o envolvimento dos alunos e o interesse demonstrado quando iniciavam cada jogo, sendo uma atividade divertida e diferente do que estavam habituados.

Com efeito, na realização deste relatório consegui perceber e aprofundar melhor de que forma é que os jogos são importantes para o desenvolvimento das crianças, tal como, contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o presente relatório permitiu dar resposta à questão: *“De que modo os jogos podem ser um recurso adequado no processo de ensino-aprendizagem do 1.º Ciclo?”*.

Como pudemos constatar ao longo do relatório são vários os autores que afirmam a importância dos jogos na infância, entre os quais Brougère (1998) refere que “A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando (...) essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, (...) pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.” (p. 110).

Deste modo, conclui-se que a experiência do jogo é importante para o desenvolvimento das crianças pois possibilitam “uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e [permite] atividades físicas e mentais que [favorecem] a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.” (Cotonhoto et al., 2019, p. 41).

Na verdade, encontramos registos sobre esse desenvolvimento nas evidências demonstradas pelos alunos nas entrevistas em *focus group*, sobre as suas conceções do que aprenderam com a realização dos jogos, tanto ao nível curricular, como na interação entre os pares. Tendo sido muito importante para mim esta referência dos alunos pois considero que a intervenção com recurso aos jogos possibilitou estas aprendizagens conforme os objetivos que previamente destaquei nas planificações realizadas.

Quando se considera interligar os jogos ao contexto educativo de sala de aula pode-se constatar que estes são uma estratégia possível e indispensável no ensino, pois permite a aquisição de diversas áreas de competências, tais como, a nível social, emocional, pessoal, cognitivo, motor, curricular, linguístico e cultural. Tal como Froebel (1912) apresenta “O jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança (...)” (citado por Friedmann, 2003, p. 36). Assim como, possibilita também ao professor adotar uma prática pedagógica mais lúdica e conseqüentemente mais direcionada aos interesses dos alunos.

De acordo com a questão de investigação referida, surgiram dois objetivos que permitiram dar continuidade ao estudo e construir um caminho de investigação, são eles: (i) Caracterizar os contributos da utilização de jogos no processo de planeamento e articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico; e (ii) Identificar de que modo os jogos promovem a interação entre as crianças. No decorrer da investigação encontrou-se respostas aos objetivos descritos anteriormente, estes que estão interligados com a intervenção realizada e me permitiram compreender melhor como os jogos podem ser uma metodologia viável para os docentes na sua prática pedagógica.

Em relação ao primeiro objetivo, (i) Caracterizar os contributos da utilização de jogos no processo de planeamento e articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o que foi apresentado nos capítulos 3 e 4, foi possível observar que com os jogos realizados verificou-se que houve

articulação entre diferentes áreas de conteúdo. Inclusive foram identificados pelos alunos conteúdos referentes às áreas da matemática, do português, do estudo do meio e da educação física, em alguns jogos mais articulados, como no caso do jogo da Apendilândia e outros de modo mais isolado, como no jogo do Dominó das Frações. Contudo, apesar destas diferenças os distintos tipos de jogos contribuíram para a aprendizagem das crianças de diversas formas, tanto ao nível curricular, mais concretamente, como ao nível cognitivo, social e pessoal (como foi possível verificar no capítulo 4). Para além disso considero que permitiu às crianças aprenderem de um modo mais lúdico, dinâmico e prazeroso. Acredito que o facto de os jogos poderem ser versáteis na forma como são explorados pelo docente, permite que estes sejam um recurso pedagógico que facilita na articulação curricular, assim como, no planeamento de atividades diversificadas e desafiantes para os alunos. Neste sentido, torna o entusiasmo das crianças maior para a atividade e podem tanto os professores como os alunos vivenciar os jogos como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem contribuindo para uma pedagogia menos transmissiva.

Neste sentido como se pode verificar através das planificações de cada jogo foi possível interligá-los às diferentes áreas curriculares, em que os objetivos estiveram sempre assentes no que é proposto no currículo para o 1.º CEB. Como tal permitiu-me compreender e explorar uma outra vertente mais curricular dos jogos, para além de que consegui observar que estes auxiliaram os alunos a consolidar conhecimentos já aprendidos, assim como, ao nível da sua própria avaliação sobre o conhecimento que eles tinham sobre um determinado conteúdo.

Importa ainda salientar que a implementação do TEA foi sem dúvida uma solução viável que permitiu a introdução e exploração da maioria dos jogos e facilitou que cada criança trabalhasse ao seu ritmo, além disso foi essencial no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque possibilitou que fossem adquiridas e consolidadas aprendizagens que tinham sido menos

conseguidas no tempo destinado à lecionação das respectivas áreas curriculares.

Mais concretamente sobre as planificações dos jogos apresentados (Anexo D) é evidente a articulação entre as diferentes áreas curriculares. No que diz respeito ao Jogo das Interjeições, no qual recorri a uma história para desenvolver conhecimentos sobre as interjeições interligados com habilidades motoras, este permitiu interligar o português à educação física.

No entanto, no jogo Quantos Queres da Multiplicação e o Dominó das Frações, a matemática foi trabalhada de forma mais isolada e não consegui interligar com outras áreas curriculares. Sendo estes dois jogos os únicos que não permitiram essa articulação, porém é notório nos objetivos propostos que é possível através de jogos tradicionais como o quantos queres e o dominó desenvolver competências curriculares. Deste modo, considero que estes foram também fundamentais para compreender como os jogos podem ser utilizados em contexto educativo.

No jogo da Caça ao Tesouro foram apresentadas “cartas bónus” que tinham perguntas relacionadas com o português, o estudo do meio e a matemática, de forma a rever e consolidar conteúdos anteriormente lecionados. Como tal, foi possível interligar estas três áreas curriculares num único jogo, o que como aconteceu também no jogo Apendilândia. Neste que foram abordados conhecimentos sobre hábitos de estilo de vida saudável, a classificação de palavras quanto ao n.º de sílabas, as classes de palavras (verbo, determinantes, advérbios, ...), os números ordinais, a reflexão de figuras, entre outros.

Relativamente, ao jogo Os Constituintes do Artista como vimos anteriormente no capítulo 3 foi notória a articulação entre o português e a matemática, com o recurso também às tecnologias. Este jogo para mim foi sem dúvida uma vitória, pois apesar das dificuldades foi um dos jogos que mais adesão teve da turma e no qual consegui também trabalhar a interdisciplinaridade.

O jogo do *Peddy Paper* permitiu aos alunos consolidar conhecimentos sobre conteúdos lecionados relacionados com o estudo do meio, o português e a matemática, tal como nos jogos da Caça ao Tesouro e da Apendilândia. No entanto, com conteúdos diferentes, pois foi introduzido posteriormente. Considero que esta atividade foi para mim a mais difícil de concretizar pela complexidade em diversificar nas questões e ter de igualar o nível de dificuldade para cada área curricular, de forma que não fossem demasiado fáceis ou difíceis para que os alunos não se sentissem desmotivados, mas sim com entusiasmo para concluir o jogo com sucesso. Porém, acredito que os objetivos propostos foram conseguidos, pois foi evidenciado pelos alunos nas entrevistas e pude também observar no momento de dinamização da atividade o entusiasmo, interajuda e parceria entre as crianças na concretização do jogo.

A Divertilândia tal como os alunos sugeriam teve como temática a interdisciplinaridade, no qual construíram perguntas ligadas às áreas do português, da matemática, do estudo do meio e da educação física. Além disso as artes visuais foram também utilizadas para a construção do jogo, no qual os alunos recorreram a colagens, pinturas e recortes de diferentes materiais, como cartolina, cartão, papel autocolante, canetas (poscas), sprays, lápis de cor e canetas de feltro.

Em suma, considero que é evidente a articulação que houve nos diferentes jogos e que é possível utilizar este recurso como uma metodologia que proporciona a aprendizagens dos alunos sobre o que é proposto no currículo para o 1.º CEB, para além de que é viável para os diferentes anos de escolaridade.

Relativamente, ao segundo objetivo, (ii) Identificar de que modo os jogos promovem a interação entre as crianças. Importa salientar que no início do estágio a turma não estava familiarizada com a realização deste género de jogos apresentados, seja em grande grupo ou pequenos grupos, mas sim jogos mais individuais realizados no quadro da sala e/ou oralmente. A turma no geral era competitiva, ou seja, os alunos iam sempre demonstrando a vontade

de vitória porque terminavam primeiro e havia quem ficasse mais desanimado por não conseguir. Porém, com a utilização dos jogos e tendo em conta que os grupos foram sempre alternando permitiu que houvesse mais interajuda e uma aprendizagem cooperativa.

Esta constatação vai ao encontro dos trabalhos de Alves e Bianchin (2010) quando refletem sobre a utilização dos jogos em contexto educativo e como estes podem auxiliar e incentivar o respeito pelo outro e das diferentes culturas. Tendo sido notório as evidências apresentadas por parte dos alunos (nos capítulos 3 e 4) sobre a interação que existiu durante a realização dos jogos, no qual alguns constataram algumas melhorias no comportamento, no respeito pelo outro, a interajuda e também referiram alguns conflitos que existiram e como solucionaram. Considero que o facto de estarem mais vezes em grupo auxiliou a que os alunos conversassem mais entre si e pudessem entre eles resolver as discussões que foram surgindo.

Refletindo sobre a intervenção realizada, considero que, apesar das dificuldades sentidas que penso ter conseguido superar, esta é uma metodologia que tenciono utilizar futuramente nas minhas práticas profissionais. Sendo os jogos um recurso que proporciona diversas aprendizagens de forma lúdica e divertida, tanto para os alunos como para o professor, penso que é importante a sua realização no 1.º CEB e não só em contexto de jardim de infância, tendo em conta o que foi observado e indo ao encontro de Costa (2015) que afirma

(...) o jogo pedagógico com o objetivo de obter aprendizagens significativas, [estimula] a construção de novos conhecimentos e sobretudo (...) o desenvolvimento de uma determinada capacidade cognitiva que possibilita que a criança compreenda e intervenha nos

fenómenos sociais e culturais e para além disso, ajuda-a a construir conexões. (p. 9)

Alves e Bianchin (2010) referem ainda que é fundamental que o professor encontre ampliar os seus conhecimentos sobre o lúdico de forma a poder utilizar os jogos como um recurso que proporcione o desenvolvimento integral dos seus alunos pois são “(...) excelentes auxiliares para fornecer limites, estabelecer liberdade, conviver com regras, tornar-se um cidadão.” (p. 286)

Considero que este estudo foi pertinente para mim a nível pessoal e profissional, assim como, reflito sobre a pertinência do mesmo que é também fundamental para a comunidade de investigação. Proporcionou-me, enquanto professora investigadora, um maior conhecimento sobre a utilização de jogos em contexto educativo. Neste sentido, realço a importância apresentada anteriormente sobre a profissão docente, no processo de reflexão e aquisição de conhecimentos constante, no qual é essencial considerar a relevância desta investigação no processo de reflexão sobre a prática docente. Como mostra Correia (2012) “Os professores que refletem a ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.” (p.10), nesta perspetiva também Stenhouse referido por Alarcão (2001) afirma que melhorar o sistema de ensino é um processo que implica refletir sobre a competência de ensinar, assim como aperfeiçoar a prática de ensinar, que engloba todo um processo em evolução e progresso, como tal “(...) o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo.” (Stenhouse, citado por Alarcão, 2001, p. 4).

Como tal através dos jogos e do ato de jogar, que as crianças interagem umas com as outras contribuindo para a construção das suas aprendizagens.

Para além da motivação e interesse que está assente na ideia de jogo, este possibilita que os alunos desenvolvam a cooperação e o convívio social, deste modo, sendo uma estratégia que promove o ensino-aprendizagem.

O jogo tem um papel importante na educação das crianças, quer na vertente lúdica, quer na vertente educativa, pois constitui-se como uma estratégia vantajosa.

Concluo que a realização deste estudo e de todo o processo de investigação e intervenção permitiu-me compreender melhor o quanto o jogo é fundamental no desenvolvimento das crianças, tornando-a num agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Foi possível verificar nas entrevistas em *focus group* a opinião das crianças sobre o que aprenderam, a sua conceção de jogo em sala de aula, assim como os jogos que mais gostaram de realizar e o porquê. Foi bastante gratificante observar o entusiasmo dos alunos ao realizarem os jogos e que os próprios tenham identificado aprendizagens significativas.

Para finalizar, considero que o estágio, através da integração da investigação com a intervenção pedagógica, permitiu ultrapassar algumas dúvidas que tinha sobre a prática e metodologias de trabalho, relembrar conceitos e valores que pretendo levar para a construção da minha identidade profissional, assim como a importância de refletir sobre a prática e a continuidade e procura para a minha formação profissional. Como mostra Sá-Chaves (2000), seguindo a perspetiva de Schön, “é na continuidade do processo reflexivo, em todas as suas modalidades e ocasiões integrantes do continuum de formação, que reside o fulcro da própria formação.” (p.14). Deste modo, realço que este foi o início de um caminho que ainda tenho de percorrer, no sentido em que é essencial continuar a refletir e pensar sobre as diferentes práticas pedagógicas. Apesar deste projeto ter sido um grande desafio foi também bastante gratificante, porém sei que ainda tenho muito que aprender sobre os jogos e a sua implementação em contexto educativo. Pretendo continuar este caminho na exploração sobre este tema,

que tem tanto potencial no desenvolvimento das crianças, como para o professor/educador de forma a proporcionar momentos de aprendizagem mais dinâmicas que permitem uma maior motivação e interesse pelas crianças em aprender.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em *Cadernos de Formação de Professores* (1-1, pp. 21-30). Porto Editora.
- Alves, L., & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. UIED-Unidade de Investigação Educação de Desenvolvimento.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anjos, C. I. dos, Araujo, L. A. de, & Pereira, F. H. (2023). *Pesquisas com, sobre e para crianças*. Pedro & João editores.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação—Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116.
- Canavarro, A. P. (2021). *Aprendizagens Essenciais-Ensino Básico: 3.º ano / 1.º ciclo do ensino básico | Matemática*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

- Correia, C. (2012). *A brincar também se aprende* [Relatório de Mestrado].
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Costa, D. (2015). *O jogo no processo de ensino-aprendizagem no primeiro Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich].
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12309/1/COSTA%20Daniela%202015.pdf>
- Cotonhoto, L. A., Rossetti, C. B., & Missawa, D. D. A. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Revista Construção Psicopedagógica*, 27(28), 37–47.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107–112.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica—O caminho das pedagogias explícitas. Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.^a, pp. 9–24). Porto Editora.
- Franco, M. A. de O. (2018). Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem. *V Conedu - Congresso Nacional de Educação*.
- Friedmann, A. (2003). *Segredos do Mundo Lúdico* (1^a). Núcleo de Estudos e Pesquisas Simbolismo-Infância-Desenvolvimento.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens—Da origem da cultura ao jogo* (4^a). Editora Perspectiva.

- Jogar. (s. d.). Em *Priberam dicionário*. <https://dicionario.priberam.org/jogar>
- Jogo. (s. d.). Em *Priberam dicionário*. <https://dicionario.priberam.org/jogo>
- Kishimoto, T. (2011). *O jogo e a educação infantil*. Cengage Learning.
- Kishimoto, T. (s. d.). Capítulo I - O jogo e a educação infantil. Em *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (8ª, pp. 13–43). Cortez Editora.
- Kiya, M. (2014). *Produção Didático-Pedagógica—Professor PDE: O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem: Vol. II* (Governo do Estado-Secretaria da Educação Paraná).
- Lewis, P. J. (2017). The erosion of play. *Internacional Journal of Play*, 6(1), 10–23.
- Mardell, B., Solis, S. L., & Bray, O. (2019). The state of play in school: Defining and playful learning in formal education settings. *Internacional Journal of Play*, 8(3), 232–236.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedrosa, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, Diretor-Geral da Educação, & J. V. Azevedo, Eds.).
- Neto, C. (Ed.). (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (2ª). Faculdade de Motricidade Humana.

- Ponte, J. P. da. (2002). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Em *Investigar a nossa própria prática* (pp. 5–28).
- Projeto Educativo*. (2019).
- República Portuguesa. (2018a). *Aprendizagens Essenciais-Ensino Básico: 3.º ano / 1.º ciclo do ensino básico / Educação Física*. Direção-Geral da Educação.
- República Portuguesa. (2018b). *Aprendizagens Essenciais-Ensino Básico: 3.º ano / 1.º ciclo do ensino básico / Estudo do Meio*. Direção-Geral da Educação.
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados* (1ª, Vol. 2). Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). Capítulo I - Portfólios: No fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. Em *Portfólios reflexivos—Estratégia de formação e de supervisão* (1.ª, pp. 11–17). Universidade de Aveiro.
- Santos. (2018). *A importância do Jogo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11–37). Porto Editora.

- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação & Diretor-Geral da Educação (DGE), Eds.).
- Silva, M. I. L. da. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283–304.
- Tezani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: Aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, 7(1/2), 1–16.
<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2006.v7n1-2.603>

ANEXOS

Anexo A – Guião de entrevista

Guião de entrevista focus group

(3 elementos por grupo)

Objetivos da entrevista:

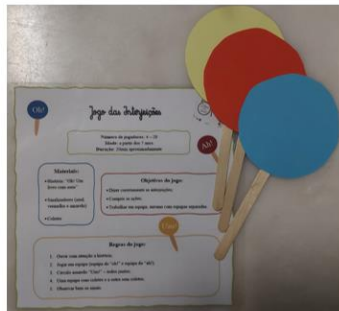
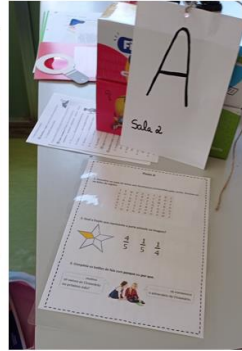
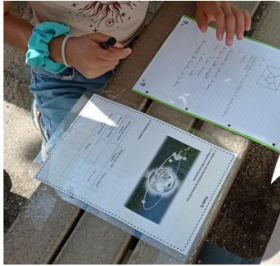
- Compreender as concepções das crianças sobre o uso dos jogos durante as aulas (opinião geral);
- Conhecer a opinião das crianças sobre eventuais mudanças que os jogos tenham provocado nas interações entre elas;
- Caracterizar a opinião das crianças sobre os jogos utilizados e contruídos ao longo do estágio;
 - Comparar a opinião das crianças sobre aprender/estudar com fichas e com jogos;
 - Conhecer a opinião das crianças sobre as diferenças entre aprender através de fichas e dos manuais e através do jogo “Aprendilândia”;
 - Compreender a concepção das crianças sobre a construção do jogo “Divertilândia”.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	Legitimar a entrevista; Motivar os entrevistados.	A1. Informar sobre a temática da entrevista e respetivos objetivos. A2. Assegurar o anonimato e confidencialidade dos dados. A3. Pedir permissão para a gravação áudio da entrevista.
B. Concepções das crianças sobre o uso dos jogos durante as aulas.	Conhecer a opinião geral dos alunos sobre os jogos durante as aulas.	B1. Lembram-se de alguns dos jogos que fizemos em sala de aula? Podem recordar-me quais foram? B2. Quando é que utilizámos os jogos e porquê? B3. Acham que foi importante realizarmos jogos em sala? Porquê?
C. Opinião das crianças sobre os jogos introduzidos no estágio.	Conhecer a opinião dos alunos sobre os jogos introduzidos pela estagiária.	C1. Trouxe aqui algumas fotografias dos jogos que fizemos. (colocam-se as fotos em cima da mesa e dá-se um tempo para que as crianças as vejam e eventualmente façam comentários) Lembram-se de todos? E o que fizeram em cada um deles? C2. Qual foi o jogo que mais gostaram? Porquê? C3. Reparei que o jogo que menos utilizaram foi o dominó das frações. Não gostaram? (caso as crianças não deem resposta: Será que já sabiam tudo das frações? Ou seria muito difícil?)

<p>D. Opinião das crianças sobre aprender/estudar com fichas e com jogos.</p>	<p>Comparar a opinião das crianças sobre aprender/estudar com fichas e com jogos.</p>	<p>D1. Açam que aprenderam alguma coisa quando construíram o jogo? E/ou também com os jogos que realizaram?</p> <p>D2. Podemos aprender com os manuais e os livros de fichas. E com os jogos? Porquê? Diz-me alguns exemplos.</p>
<p>E. Aprendizagens através das fichas, manual e com o jogo “Aprendilândia”.</p>	<p>Compreender a opinião das crianças sobre a diferença entre a realização de exercícios do manual e livro de fichas em comparação com os jogos, mais concretamente a “Aprendilândia”.</p>	<p>E1. Agora queria saber a vossa opinião sobre o jogo da Aprendilândia. Quem quer começar a dizer o que pensa sobre este jogo? O que gostaram mais de fazer?</p>
<p>F. Conceção das crianças sobre a construção do jogo “Divertilândia”.</p>	<p>Conhecer a opinião dos alunos sobre a construção do jogo gigante em turma e respetiva dinamização da atividade.</p>	<p>F1. Eu já tinha trazido alguns jogos que vocês utilizaram. Porque é que acham que sugeri construirmos um jogo em turma?</p> <p>F2. O que mais gostaram na construção do nosso jogo da sala?</p> <p>F3. Quais foram as áreas/as disciplinas que trabalhamos? Conseguem dar exemplos?</p> <p>F4. Como é que conseguiram inventar as perguntas para o jogo? (Precisaram dos manuais e livros de fichas para criar as perguntas?)</p>

<p>G. Mudanças que os jogos tenham provocado nas interações entre elas.</p>	<p>Conhecer a opinião das crianças sobre os eventuais contributos dos jogos para as relações entre elas.</p>	<p>G1. Para jogar todos estes jogos, as crianças da turma tiveram de fazer muitas coisas juntas (talvez possas dar algum exemplo mais concreto...). Será que isso vos fez mudar alguma coisa na turma? Podem dar-me algum exemplo?</p> <p>G2. Às vezes, quando jogamos ficamos com muita vontade de ganhar (podes colocar aqui um exemplo). Parece-vos que os jogos provocam mais zangas entre vocês? Ou será que ficaram mais amigos?</p>
<p>H. Conclusão da entrevista</p>	<p>Finalizar e agradecer a participação na entrevista.</p>	<p>G1. Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade dos alunos para responderem às questões.</p>

Anexo B – Fotografias para apoiar as entrevistas



Anexo C – Diário de bordo (semana de observação)

Atividade	Excertos do diário de bordo
<p>Jogo dos advérbios</p>	<p>Dia 20 de março de 2023, na sala de aula, às 11h10min.</p> <p>Neste jogo os alunos teriam de responder a questões sem utilizarem “sim/não” de modo a utilizarem outros advérbios de afirmação ou negação. Deste modo, a seguir ao intervalo quando os alunos voltam para a sala, entram mais agitados e vão sentando-se aos poucos nas suas cadeiras. A professora chama a atenção dizendo:</p> <p>- “Então agora vamos jogar um jogo para ver quem é que se lembra dos advérbios de negação e afirmação. Mas neste jogo temos uma regra, não se podem dizer as palavras “sim e não”. Vou fazer uma pergunta a cada um e têm de responder com outros advérbios. Preparados?”</p> <p>E os alunos entusiasmados respondem que sim.</p> <p>A professora titular começa por questionar um a um com perguntas que lhes sejam familiares, tais como: “É verdade que tens um irmão?”, “Gostas de jogar à bola?”, “Gostas pouco de fazer trampolins?”, “Hoje estás contente?”, entre outras, no qual os alunos um a um foram respondendo mencionando: “Afirmativo”, “Certamente”, “Negativamente”, “Negativo”.</p>
<p>Joga e forma outras palavras</p>	<p>Dia 22 de março de 2023, na sala de aula, às 9h.</p> <p>Depois de os alunos escreverem no caderno a data, a professora titular deu introdução ao processo de formação de palavras, recorrendo à utilização de sufixos e prefixos. Durante este momento foi utilizado o manual e de seguida a professora refere:</p>

- “Vamos fazer um jogo para construir palavras novas”

As crianças reagem entusiasmadas referindo:

- “Boa! Um jogo!”

A professora cooperante de seguida, escreve no quadro “Joga e forma outras palavras”, mencionado que é o título da atividade. Depois debaixo do título escreve a proposta do jogo. Primeiro escreve a palavra “sapato” e traça três linhas escrevendo em cada uma “+inho”, “+aria”, “+eiro”. E afirma:

- “Para ninguém se enganar vou já retirar o “o”. (fazendo um traço por cima do “o” da palavra “sapateiro”).

Os alunos passam para o caderno o que está no quadro e realizam individualmente a atividade proposta.

No entanto, a criança que precisa que alguns exercícios sejam adaptados, a professora aproximou-se junto do aluno e escreveu no seu caderno as palavras “casa” e “sapato”, ilustrou as palavras com desenhos e em cada uma escreveu o seguinte:

“casa+eiro”, “casa+inha”, “casa+ita”, “casa+ota”

Estas foram assim apresentadas e o aluno teria de escrever em baixo a respetiva palavra corretamente.

Após este primeiro jogo, a professora afirma:

- “Agora vamos fazer outro tipo de exercício.”

Aproxima-se do quadro e escreve:

● conta ●	aria	_____
● livro ●	mente	_____

	<p style="text-align: center;">● calma ● agem _____</p> <p>Os alunos escrevem igual ao que está no quadro nos seus cadernos e realizam a proposta, ligando corretamente o radical ao sufixo e no espaço do lado direito escrevem a palavra corretamente.</p>												
<p>Jogo do intruso</p>	<p style="text-align: center;">Dia 22 de março de 2023, na sala de aula, às 9h30min.</p> <p>No mesmo dia depois do jogo referido anteriormente, “Joga e forma outras palavras”.</p> <p>A professora começa por dizer:</p> <p>- “Agora vamos ver se perceberam e vamos jogar ao jogo do intruso.”</p> <p>Escreve no quadro o título do enunciado “Rodeia o intruso” e faz três linhas, cada uma com quatro palavras, são elas:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Chuva</td> <td>chorar</td> <td>chuveiro</td> <td>chuvada</td> </tr> <tr> <td>Campo</td> <td>campestre</td> <td>acampar</td> <td>canto</td> </tr> <tr> <td>Pastor</td> <td>pastorear</td> <td>pastel</td> <td>pastorzinho</td> </tr> </table> <p>Após escrever tudo refere:</p> <p>- “Em cada linha têm um intruso”</p> <p>Os alunos escrevem no caderno e realizam rapidamente e individualmente o exercício. A professora circula pela sala verificando se a maioria da turma já realizou e aproxima-se de quadro e escreve a correção pedindo aos alunos para participarem.</p>	Chuva	chorar	chuveiro	chuvada	Campo	campestre	acampar	canto	Pastor	pastorear	pastel	pastorzinho
Chuva	chorar	chuveiro	chuvada										
Campo	campestre	acampar	canto										
Pastor	pastorear	pastel	pastorzinho										

Anexo D – Planificações dos jogos para a intervenção

Tarefa 1 – Jogo das Interjeições

Objetivos de aprendizagem visados:

Compreender e utilizar as interjeições “ah”, “oh” e “uau” de forma apropriada e expressiva na comunicação oral;

Proporcionar diferentes tipos de ação;

Relacionar os diferentes tipos de ação com a história;

Participar em jogos realizando habilidades motoras simples associadas às indicações da história e sinalizadores.

Conteúdos de ensino/aprendizagens:

Português: Interjeições.

Educação física: Aquecimento; ações (correr, saltar, rastejar, saltitar, etc); jogar em equipa; cumprir regras de jogo.

Recursos materiais:

Livro “Oh! – Um livro com sons” de Hervé Tullet;

Coletes;

Círculos em cartolina (amarelo, azul, vermelho);

Ginásio.

Desenvolvimento da situação de ensino de aprendizagem

1. Apresentação da tarefa

A tarefa apresentada é uma proposta interdisciplinar nas áreas curriculares de português e expressões (educação física).

No ginásio, primeiramente os alunos vão realizar alguns exercícios de aquecimento, sendo que este momento ficará à responsabilidade de um dos alunos, visto ser um momento que os mesmos estão acostumados (a escolha do aluno responsável será feita aleatoriamente e de semana para semana ficará sempre alguém diferente, dando a oportunidade de todos serem responsáveis neste momento). De seguida, as estagiárias irão falar com os alunos sobre a realização do jogo relacionado uma a história que tinham visto no início da manhã. A explicação sobre o jogo e criação das regras do mesmo será realizada em conjunto, de forma, a que os alunos compreendam que independentemente do tipo de jogos existem diferentes regras. Nesta atividade para a criação das regras do jogo, questionar os alunos sobre que regras serão importantes naquele jogo? Terão todos os jogos as mesmas regras? Porque temos de seguir as regras? Nos jogos existem outras informações que temos de saber? Após esta

introdução a turma será dividida em dois grupos (“Oh!” e o “Ah!”), sendo que uma das equipas tem coletes e a outra não, e durante a leitura da história sempre que é referido o seu grupo devem de executar a ação referida no livro. De modo, a auxiliar na leitura e respetiva ação serão ainda utilizados círculos com as cores correspondentes a cada uma (Oh! – círculo azul e Ah! – círculo vermelho e Uau! – círculo amarelo, todos juntos).

2. Exploração da tarefa

1. Organização dos alunos

Toda a proposta deve ser desenvolvida em grande grupo.

2. Propostas de trabalho e atividade esperada

- 1 - O aluno responsável deve de realizar o aquecimento (antes de atribuir um aluno responsável, explicar às crianças que todos terão a oportunidade de serem responsáveis neste momento e que se vai alterando de semana para semana);
- 2 - Explicação do jogo;
- 3 - Criação das regras do jogo em conjunto;
- 4 - Leitura do livro “Oh! – Um livro com sons” e exercícios associados às ações da história.

3. Dificuldades/estratégias previstas

Crianças:

- A atribuição de um responsável para realizar o aquecimento, deste modo as estagiárias devem de explicar que todos terão a mesma oportunidade e que se vai alternando de semana para semana.

Estagiárias:

- Associar as ações da história aos movimentos motores;
- Gestão do grupo nos diferentes momentos de transição;
- Ritmo de trabalho dos alunos.

3. Discussão e sistematização

Depois da realização da proposta de educação física, questionar os alunos sobre: Foi difícil cumprir as regras e indicações da história? No jogo trabalharam sozinhos, em grupos ou equipa? Se não tivessem indicações conseguiam realizar os movimentos só através das cores? Quais foram as duas áreas que foram trabalhadas? E quais foram as interjeições que verificámos na história?

Tarefa 2, 3 e 4 – Jogo da Glória, Caça ao Tesouro, Quantos Queres da Multiplicação

Objetivos de aprendizagem visados:

- Compreender a interação em jogos de grupo;
- Conhecer e respeitar as regras dos jogos;
- Desenvolver o espírito de equipa;
- Recordar conteúdos lecionados;
- Proporcionar momentos de aprendizagem em parceria.

Conteúdos de ensino/aprendizagens:

- Jogos com regras;
- Trabalho em equipa;
- Ganhar e perder.

Recursos materiais:

- Caixa para jogos;
- Jogo das Interjeições (sinais e regras realizadas em turma) – Anexo;
- Jogo da Glória – Anexo;
- Dados;
- Peões para jogo;
- Quantos Queres da Multiplicação;
- Jogo Caça ao tesouro – Anexo;
- Grelha de registo dos jogos.

Desenvolvimento da situação de ensino de aprendizagens

1. Apresentação da tarefa

Inicialmente, apresentar aos alunos a caixa com os jogos referindo que durante o restante ano letivo, todas as semanas serão apresentados novos jogos com diferentes características. Relembrar o jogo que tinham realizado sobre as interjeições e mostrar em formato impresso as regras que tinham sido criadas em turma, lembrando que na caixa de jogos da sala estarão sempre todos os jogos que formos realizando.

De seguida, a estagiária irá apresentar os dois jogos de tabuleiro criados, o Jogo da Glória e o Jogo da Caça ao Tesouro, assim como, o recurso dos Quantos Queres (disponibilizado pelo manual escolar de matemática). De seguida, irá explicar à turma que cada jogo tem as suas

regras específicas e que têm de ler com atenção as instruções. É ainda apresentado à turma uma grelha que terão de preencher sempre que utilizarem um dos jogos.

Neste momento, será o momento de tempo de estudo autónomo por isso, quem tiver trabalhos em atraso irá terminar e os restantes alunos irão dividir-se em dois grupos e realizar os jogos. Para finalizar, após esta primeira abordagem de introdução de jogos em sala, de forma a compreender a interação e o envolvimento dos alunos, questionar sobre o que realizaram, o que aprenderam, se gostaram das atividades e o que gostariam que tivesse sido diferente.

2. Exploração da tarefa

1. Organização dos alunos

Na primeira parte de introdução e explicação dos jogos será feito em grande grupo. No entanto, na realização dos jogos a turma será dividida em pequenos grupos.

2. Propostas de trabalho e atividade esperada

- 1- Apresentação da caixa dos jogos;
- 2- Explicação sobre como irão ser dinamizadas as atividades;
- 3- Dividir a turma em pequenos grupos;
- 4- Realização dos jogos;
- 5- Diálogo em turma.

3. Dificuldades/estratégias previstas

Crianças:

- Organização da turma em pequenos grupos e na gestão de cumprir as regras impostas em cada jogo.

Estagiárias:

- Gestão do grupo.

Anexo: Tarefa 2, 3 e 4

(Jogo das Interjeições)

Oh!

Jogo das Interjeições



Número de jogadores: 4 – 20
Idade: a partir dos 7 anos
Duração: 20min aproximadamente

Materiais:

- História: "Oh! Um livro com sons"
- Sinalizadores (azul, vermelho e amarelo)
- Coletes

Objetivos do jogo:

- Dizer corretamente as interjeições;
- Cumprir as ações;
- Trabalhar em equipa, mesmo com equipas separadas.

Regras do jogo:

1. Ouvir com atenção a história;
2. Jogar em equipa (equipa do "oh!" e equipa do "ah!");
3. Circulo amarelo "Uau!" – todos juntos;
4. Uma equipa com coletes e a outra sem coletes;
5. Observar bem os sinais.

(Jogo da Glória)

Instruções do jogo

Todos os jogadores que tiverem a sorte de chegar a uma casa que tenha uma andorinha podem avançar 9 casas.

No início do jogo se cada jogador conseguir lançar os dados e tirar 6 e 3, ganha imediatamente o jogo.

Se tirar 5 e 4 começa na casa 9 e como é uma andorinha avança para a casa 18 e ficará até a sua vez de jogar novamente.

Casas da Sorte

Ponte – anda mais 3 casas.
Casa – anda mais 1 casa.
Comboio – anda mais 5 casas.
Barco – podes lançar o dado novamente.
Carro – anda 2 mais duas casas

27	26	25	24	23	22	21	20	19	
28	55	54	53	52	51	50	49	18	
29	56	75	74	73	72	71	48	17	
30	57	76	87	86	85	70	47	16	
31	58	77	88	90	84	69	46	15	
32	59	78	89	81	83	68	45	14	
33	60	79	80	82	67	44	13		
34	61	62	63	64	65	66	43	12	
35	36	37	38	39	40	41	42	11	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Consequências

50 – Caranguejo
O jogador que chegar a esta casa anda para trás a quantidade de casas que saíram no lançamento dos dados.

59 – Poço
Se um jogador ficar "preso" nesta casa só pode continuar a jogar depois de todos os jogadores atrás dele passarem para as casas seguintes. Ou se outro jogador ficar nesta casa.

68 – Caveira do Pirata
Ao chegar a esta casa o jogador perde uma vez de jogar. Na seguinte volta quando for a vez de este jogador lançar os dados, passa automaticamente para o jogador seguinte.

77 – Incêndio
Se o jogador calhar nesta casa terá de voltar para a casa número 1.

(Jogo da Caça ao Tesouro)



Diz oralmente uma frase com um determinante possessivo.	Quais são os 5 fatores do meio ambiente?	Resolve: 9 x 5	Completa a seguinte frase com um determinante demonstrativo: "___ viagem é uma das que gostaria de fazer."	Refere uma relação de prejuízo.
1	2	3	4	5
Diz por ordem decrescente os números a partir do número 20.	Diz oralmente uma interjeição.	Refere uma relação benéfica.	Resolve: 7 x 6	Diz um exemplo de uma cadeia alimentar.
6	7	8	9	10

Parabéns! Podes avançar 2 casas.	Ugh! Parece que roubaste o tesouro ao pirata... Recua 3 casas.	O vulcão entrou em erupção, tem cuidado! Recua 2 casas.	Hoje é o aniversário do Rei. Avança até à próxima casa vermelha.	É o teu dia de sorte. Podes avançar 4 casas.
Oh não! O navio afundou-se. Tens de recuar 1 casa.	O lado dos tubarões precisa de comida. Vai até à casa 16.	O castelo do Rei vai dar uma festa e precisa da tua ajuda. Volta à casa 11.	Queres chegar ao tesouro? Eu ajudo-te, salta até a casa 31.	Parece que a sereia te enfeitiçou. Volta à casa 20.

Tarefa 5 e 6 – Dominó das Frações e Apendilândia

Designação da tarefa 5: Dominó das Frações

Objetivos de aprendizagem visados:

Reconhecer relações entre frações;

Compreender que as frações podem ser representadas em gráficos circulares e de barras;

Comparar e ordenar frações.

Conteúdos de ensino/aprendizagem:

Frações

Designação da tarefa 6: Apendilândia

Objetivos de aprendizagem visados:

Recordar conteúdos anteriormente lecionados ligados às áreas da matemática, português e estudo do meio;

Promover a interação entre os alunos;

Compreender as regras do jogo.

Estudo do Meio: Consolidar conhecimentos sobre: hábitos de estilo de vida saudável; interações que os seres vivos estabelecem e constituintes de uma cadeia alimentar.

Português: Consolidar conhecimentos sobre: classes de palavras (verbo, nomes, determinantes, advérbios, pronomes); classificação de palavras quanto ao nº de sílabas e partes constituintes de uma banda desenhada.

Matemática: Consolidar conhecimentos sobre: medida do tempo em horas e minutos em relógios analógicos; números ordinais; reflexão de figuras e uso do dinheiro.

Conteúdos de ensino/aprendizagem:

Hábitos de vida saudável;

Interações entre os seres vivos;

Cadeia alimentar;

Classes de palavras;

Classificação quanto ao nº de sílabas;

Banda desenhada;

Tempo e horas;

Números ordinais;
Reflexão;
Uso do dinheiro.

Recursos materiais:

Dominó com frações – Anexo;
Tabuleiro, cartas e manual de instruções do jogo Aprendilândia – Anexo;
Peões;
Dado.

Desenvolvimento da situação de ensino de aprendizagem

1. Apresentação das tarefas

Inicialmente, apresentar aos alunos os novos jogos para a nossa caixa dos jogos lembrando que durante o restante ano letivo podem continuar a recorrer à mesma e utilizar os recursos de modo a treinar questões relacionadas com conteúdos já lecionados. Referir que nos dois jogos têm as instruções de como se deve proceder ao jogar e lembrar que cada um tem características diferentes.

De seguida, propor a construção de grupos para a dinamização dos mesmos e referir que existem ainda os restantes jogos na caixa que poderão utilizar. Posteriormente, a estagiária irá pedir aos alunos que preencham a grelha de registo, de modo a ficar anotado o que cada grupo jogou e respetivo jogo.

Para finalizar, de forma a compreender a interação e o envolvimento dos alunos, questionar sobre o que realizaram, o que aprenderam, se gostaram das atividades e o que gostariam que tivesse sido diferente.

2. Exploração da tarefa

1. Organização dos alunos

Na primeira parte de introdução e explicação dos jogos será feito em grande grupo. No entanto, na realização dos jogos a turma será dividida em pequenos grupos.

2. Propostas de trabalho e atividade esperada

- 1- Apresentação dos novos jogos;
- 2- Breve explicação sobre as instruções e regras com os dois jogos;
- 3- Dividir a turma em pequenos grupos;
- 4- Realização dos jogos;

5- Diálogo em turma.

3. Dificuldades/estratégias previstas

Crianças:

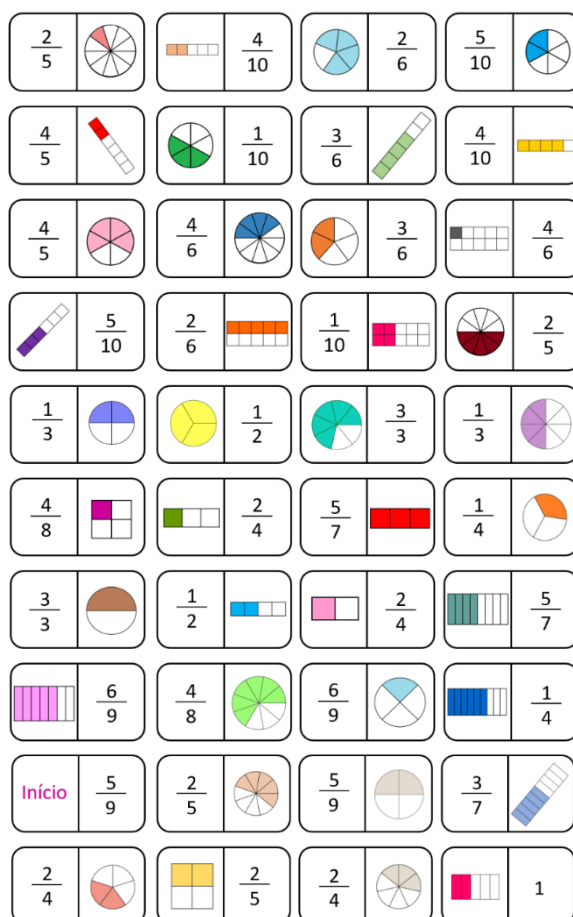
- Organização da turma em pequenos grupos.
- Respeitar as regras dos jogos.

Estagiárias:

- Gestão do grupo.

Anexo: Tarefa 5 e 6

(Dominó das frações)



(Jogo: Aprendizândia)

Instruções

- O jogo começa na casa que diz início, mas só começa a contar o número de passos a partir da casa nº1.
- Começa o jogo, o jogador que conseguir o número maior ao lançar o dado.
- Nas casas coloridas tens de retirar uma carta da cor correspondente. Terás de responder a uma pergunta, se acertares na primeira pergunta podes lançar o dado novamente, se errares passa a vez ao jogador seguinte.
- Termina o jogo quando o jogador chegar à casa "Fim" e responder corretamente a uma pergunta de cada categoria (verde, azul e laranja).
- Na casa "Fim" se errares as questões passa a vez ao jogador seguinte. Mas não desistas, tu sei que és capaz!

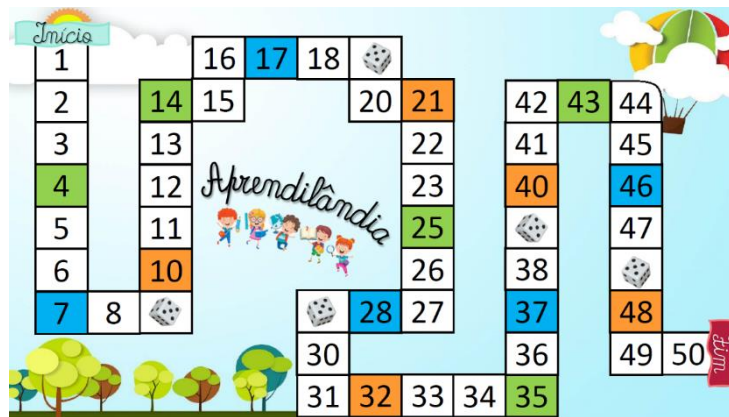
Aprendilândia

Regras

- Retira uma Carta dos Exploradores.
- Retira uma Carta dos Superleitores.
- Retira uma Carta dos Matemáticos.

Lança o dado novamente.

Retira uma carta de cada categoria e responde corretamente.



Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores
Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores	Cartas dos Exploradores
<p>Qual destas atividades é um hábito de vida saudável?</p> <p>a) Não praticar exercício físico. b) Comer doces. c) Beber água regularmente.</p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p> <p>"Os descendentes têm sempre características diferentes dos progenitores."</p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p> <p>"Os seres vivos não interagem com o ambiente."</p>	<p>Numa cadeia alimentar, uma planta é?</p> <p>a) produtor. b) 2.º consumidor.</p>	<p>A interação entre as abelhas é uma relação de:</p> <p>a) benefício. b) de prejuízo. c) de benefício e prejuízo.</p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p> <p>"A água é o principal componente que todos os seres vivos necessitam."</p>
<p>Porque motivo a água se encontra no centro da Roda dos Alimentos?</p> <p>a) A água serve para lavar os alimentos. b) A água é essencial à vida e está presente nos alimentos.</p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p> <p>"A raposa, numa cadeia alimentar, ocupa o 1.º consumidor"</p>	<p>Completa a seguinte frase: Ter um estilo de vida saudável é fundamental para ter um corpo ...</p> <p>a) doente. b) cansado. c) saudável.</p>	<p>A relação do beija-flor com as flores é uma relação:</p> <p>a) benéfica. b) de prejuízo.</p>	<p>Numa relação entre o predador e a presa:</p> <p>a) Ambos são beneficiados. b) Um é beneficiado e o outro é prejudicado.</p>	<p>Existem alturas em que alguns animais para tolerarem certas temperaturas:</p> <p>a) ficam ao sol. b) hibernam. c) escondem-se.</p>

Cartas dos Superbitores




Cartas dos Superbitores

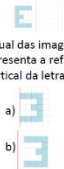


<p>Na frase, "O Joaquim comprou o seu almoço na escola," identifica o verbo.</p> <p>a) almoço. b) Joaquim. c) comprou.</p>	<p>Recria a seguinte frase com um pronome pessoal, "Os amigos estão a brincar."</p>	<p>Qual dos seguintes é um determinante artigo indefinido?</p> <p>a) a. b) um. c) nosso.</p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p> <p>"Numa banda desenhada não existem vinhetas, balões de fala e personagens."</p>	<p>Qual a palavra que não pertence à família de "mar"?</p> <p>a) marinho. b) malha. c) amar.</p>	<p>Identifica o que não é um verbo regular.</p> <p>a) correr. b) ir. c) amar.</p>
--	---	--	---	--	---

<p>Qual dos seguintes é um determinante artigo definido?</p> <p>a) uma. b) as. c) tuas.</p>	<p>A palavra "chocolate" é um:</p> <p>a) trissilabo. b) polissilabo. c) monossilabo.</p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p> <p>A frase: "A Rita é uma heroína nas suas histórias." é uma frase afirmativa.</p>	<p>A palavra "bastante" é um advérbio de:</p> <p>a) Quantidade e grau. b) Tempo. c) Lugar.</p>	<p>Qual a palavra que pertence à família de "fazer"?</p> <p>a) fazendeiro. b) fazagem. c) desfazer.</p>	<p>Na frase "Ele amou aquele livro." o verbo está conjugado no tempo do:</p> <p>a) Pretérito perfeito. b) Futuro.</p>
---	--	--	--	---	---

Cartas dos Matemáticos

Cartas dos Matemáticos

<p>No relógio que horas estão representadas?</p>  <p>a) 10h e 15min. b) 14h e 50min. c) 10h e 10min.</p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p> <p>"Quando usamos o dinheiro temos de fazer escolhas. Por isso, temos de distinguir bem os bens necessários e os bens supérfluos."</p>	<p>A Joana demorou 10min a arrumar o quarto e 30min para sair de casa. Em qual das tarefas demorou menos tempo?</p> <p>a) Arrumar o quarto. b) Sair de casa.</p>	<p>O Manuel comprou 2Kg de bananas a 3€ o kilograma. Quanto gastou o Manuel?</p> <p>a) 3€. b) 5€. c) 6€.</p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p>  <p>"Na imagem podemos observar a reflexão a partir de um eixo horizontal."</p>	<p>Qual é a palavra que está refletida?</p>  <p>a) AMOR. b) ROMA.</p>
---	--	--	--	---	--

<p>Indica 2 coisas que não podem ser compradas com dinheiro.</p>	<p>A Maria saiu de casa às 15h30 e chegou ao treino de futebol às 16h. Demorou a chegar:</p> <p>a) 1h30min. b) 30min.</p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p> <p>"Os relógios ajudam para sabermos as horas."</p>	<p>Qual das imagens representa a reflexão vertical da letra "E".</p>  <p>a)  b) </p>	<p>Responde se a afirmação é verdadeira ou falsa.</p> <p>"O dinheiro pode comprar a felicidade."</p>	<p>Todos os dias a Catarina vai à pastelaria comprar o pequeno almoço. Será que é um bem...</p> <p>a) necessário. b) supérfluo. c) ambos.</p>
--	---	---	---	--	---

Tarefa 7 – Os Constituintes do Artista

Objetivos de aprendizagem visados:

Identificar e reconhecer as funções sintáticas (sujeito e predicado) presentes nas frases;
Reconhecer na frase o sujeito e o predicado a partir dos grupos constituintes (grupo nominal e grupo verbal);
Indicar os constituintes centrais da frase (grupo nominal e grupo verbal);
Compreender como se pode movimentar o robot no tapete, trabalhando a lateralidade;
Realizar jogos e responder a questões relacionadas com a compreensão da história e com as funções sintáticas;
Utilizar instrumentos tecnológicos.

Conteúdos de ensino/aprendizagem:

Funções sintáticas (sujeito e predicado);
Grupo nominal e grupo verbal;
Robótica;
Pensamento computacional.

Recursos materiais:

História “Sou um artista”, de Marta Altés;
Jogo: “Os constituintes do artista” - Anexo;
Robot (*Blue-Bot*).

Desenvolvimento da situação de ensino de aprendizagem

1. Apresentação da tarefa

Num primeiro momento, será contada a história, de seguida após a leitura da mesma, será realizado um conjunto de questões a apoiar as aprendizagens, tais como: “Quem é a personagem principal da história?; O que gostava o menino de fazer?; O que observava o menino em todo o lado?; A mãe do menino gostava das obras de arte?; Que obras criou o menino?.

De seguida, em continuação da temática, de modo a consolidar as aprendizagens dos alunos sobre os constituintes e as funções sintáticas (grupo nominal, grupo verbal, sujeito e predicado), será realizado o jogo “Os constituintes do artista”. Este foi concretizado de forma a interligar as áreas da matemática e as TIC, mais concretamente, a robótica e o pensamento computacional.

Inicialmente, em turma serão explicadas as regras, assim como as instruções para a realização do mesmo. Neste jogo as estagiárias irão recorrer aos cartões de indicações e questões para auxiliar os alunos na dinamização deste, no qual as crianças terão de através do robot orientá-lo no tapete didático. Nos cartões estarão presentes perguntas relacionadas com a história ouvida e respetivas funções sintáticas e grupos constituintes na frase (grupo nominal e grupo verbal). Este jogo irá servir como consolidação e de forma a sistematizar os conteúdos abordados.

Na dinamização do jogo, uma parte da turma estará a realizar o jogo (5 alunos) e as restantes crianças irão realizar as tarefas propostas do TEA, relacionadas com esta temática. A duração do jogo é de 10 minutos permitindo que toda a turma participe, será em pequenos grupos.

Durante toda a atividade serão colocadas as questões recorrendo aos cartões, estes que foram preparados de forma a promover aprendizagens relacionadas com as funções sintáticas, grupos constituintes da frase (grupo nominal e grupo verbal), compreensão da história e orientação do robot (lateralidade: esquerda, direita, frente e atrás).

2. Exploração da tarefa

1. Organização dos alunos

A proposta será dinamizada em pequenos grupos, à exceção da história.

2. Propostas de trabalho e atividade esperada

- 1- Leitura da história;
- 2- Conversa com os alunos sobre a história;
- 3- Dinamização do jogo “Os Constituintes do Artista” e TEA.

3. Dificuldades/estratégias previstas

Crianças:

- Compreender que nem todos podem jogar ao mesmo tempo e terem de aguardar pela sua vez.

Estagiárias:

- Controlo do grupo enquanto os alunos têm de aguardar pela sua vez.

Anexo: Tarefa 7

(Jogo Os Constituintes do Artista)



"A mãe não gostava das obras de arte."
A parte sublinhada tem que função sintática?

Um nome comum/próprio ou um pronome pertencem a que grupo?

O robot tem as imagens desorganizadas, tens de o ajudar. Coloca por ordem os acontecimentos da história.
(1.º tens de colocar o robot na posição inicial e depois continua o percurso)

"O gato fez um buraco na parede."
A parte sublinhada tem que função sintática?

Na frase: "O autor é muito talentoso." a parte que está sublinhada é:
A) O sujeito;
B) Um verbo;
C) O predicado.

Na frase: Eu fiz uma obra de arte magnífica."
O que está sublinhado é um:
A) Pronome;
B) Verbo;
C) Nome comum.

Na frase: "A mãe do menino ficou chateada quando chegou a casa."
"A mãe do menino" é:
A) O grupo nominal;
B) O grupo verbal.

Na frase: "Ele criou algumas das suas melhores obras."
O que está sublinhado é um:
A) Pronome;
B) Verbo;
C) Nome próprio.

O verbo é a palavra principal do grupo?

Movimenta o robot até à imagem que apresenta o primeiro momento da história.

Que função sintática representa a ação realizada?

Direciona o robot até à imagem que apresenta momento final da história.

Tarefa 8 – *Peddy Paper*

Objetivos de aprendizagens visados:

Recordar conteúdos anteriormente lecionados ligados às áreas da matemática, português e estudo do meio;

Compreender a utilização de um mapa para seguir indicações (orientação);

Conhecer jogos tradicionais (jogo da macaca).

Estudo do Meio: Consolidar conhecimentos sobre: fenómenos provocados pelo vento; movimentos da Terra e da Lua.

Português: Consolidar conhecimentos sobre: classes de palavras (verbo, nomes, determinantes, pronomes); sinónimos e antónimos; funções sintáticas (grupo nominal e grupo verbal).

Matemática: Consolidar conhecimentos sobre: frações; figuras equivalentes; ordenar números por ordem crescente e decrescente; resolução de problemas; tangram; reflexão vertical.

Conteúdos de ensino/aprendizagens:

Peddy Paper;

Fenómenos do vento;

Movimentos da Terra e da Lua,

Classes de palavras;

Sinónimos e antónimos;

Grupo nominal e grupo verbal;

Frações;

Figuras equivalentes;

Ordenação numérica;

Resolução de problemas;

Reflexão vertical (frase);

Tangram.

Recursos materiais:

Mapas de percursos – Anexo;

Instruções para cada posto – Anexo;

Folhas de linhas para o registo dos grupos;

Certificado de participação – Anexo.

Desenvolvimento da situação de ensino de aprendizagens

1. Apresentação da tarefa

Inicialmente, apresentar aos alunos o jogo do *Peddy Paper* e compreender as ideias das crianças sobre como se realiza um *Peddy Paper*. De seguida, explicar como se processa o *Peddy Paper* e respetivas regras e instruções. Posteriormente, a estagiária irá dividir a turma em 5 grupos.

Durante a realização do *Peddy Paper*, as estagiárias estarão divididas pela escola a apoiar os alunos.

Para finalizar, quando os alunos regressarem à sala será realizada a correção dos exercícios e de forma a compreender a interação e o envolvimento dos alunos, questionar sobre o que realizaram, o que aprenderam, se gostaram das atividades e o que gostariam que tivesse sido diferente.

2. Exploração da tarefa

1. Organização dos alunos

Na primeira parte de introdução e explicação dos jogos será feito em grande grupo. No entanto, na realização dos jogos a turma será dividida em pequenos grupos.

2. Propostas de trabalho e atividade esperada

- 1- Apresentação do jogo;
- 2- Explicação das instruções e regras;
- 3- Divisão da turma em 5 grupos;
- 3- Dividir a turma em pequenos grupos;
- 4- Realização do *Peddy Paper*;
- 5- Diálogo em turma e resolução das propostas.

3. Dificuldades/estratégias previstas

Crianças:

- Orientação pela escola seguindo as indicações do mapa.
- Respeitar as regras do jogo.

Estagiárias:

- Gestão do grupo.

Anexo: Tarefa 8

(Mapas de percursos)



Legenda:

- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H – Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola



Legenda:

- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H – Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola



Legenda:

- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H – Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola



Legenda:

- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H – Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola



Legenda:

- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H – Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola


(Instruções para cada posto)

Posto A

1. Descubra na sopa de letras seis fenómenos provocados pelo vento. Escreve-os na folha de registo.

T	E	M	P	E	S	T	A	D	E
U	H	F	U	R	A	C	Â	O	X
F	J	Q	T	O	Z	Ç	W	Y	F
Â	K	W	L	S	V	Q	F	R	D
O	L	X	Ç	Â	B	K	G	F	G
C	I	C	L	O	N	E	X	N	T
T	O	R	N	A	D	O	V	M	J


2. Qual a fração que representa a parte pintada na imagem?



$\frac{4}{5}$ $\frac{1}{5}$ $\frac{1}{4}$

3. Completa os balões de fala com **porque** ou **por que**.

...motivo só vamos ao Oceanário no próximo mês?

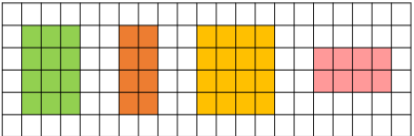


...se comemora o aniversário do Oceanário.

Posto B

1. Observa as seguintes figuras.

1.1. Indica quais as figuras equivalentes, tendo como unidade de medida um quadrado.



1 2 3 4

2. Utiliza o Tangram e constrói uma figura. Regista na tua folha de respostas a figura que criaram.

3. Ordena os números na ordem indicada, usando os símbolos corretos.

ORDEM CRESCENTE


4900 - 5956 - 9645 - 8360 - 9970 - 6586 - 7524 - 3228

4. O Rafael arrumou os seus cromos em 25 folhas, com 10 cromos em cada uma. Quantos cromos arrumou?

Posto G

1. Indica o nome dos movimentos da Terra e da Lua.

1.1. Regista na folha de respostas.



2. Completa a tabela.

	Tempo de uma volta completa	O que origina?
Movimento de rotação da Terra		o dia e a noite
Movimento de translação da Terra		
Movimento de translação da Lua	29 dias	

Posto H

1. Lê as seguintes frases.

1.1. Completa cada palavra sublinhada na coluna correta

[O Rui chamou a Rita ao palco](#) e convidou-a para cantar com ele.
[Que grande concerto na nossa escola!](#)

Nomes próprios	Nomes comuns	Verbos	Determinantes artigos definidos	Determinantes possessivos

2. Completa as frases com um grupo verbal adequado.

Os rapazes e as raparigas _____.

Os amigos _____.

3. Lê a palavra em destaque. Escreve na folha de respostas, os antónimos, da palavra destacada.

Escuro visível interessante claro invisível

Longo comprido grande espaçoso curto

Sozinho abandonado acompanhado triste

Doce açucarado salgado amargo adocicado

Ótimo capaz péssimo bom apetecível

Posto I – Jogo da macaca

1.

2. Descobre a frase escondida utilizando o eixo de reflexão vertical.

!ohitrowub é xabmsoqft	
------------------------	--

(Certificado de participação para cada aluno)

CERTIFICADO
DE PARTICIPAÇÃO

Peddy Paper
"Aprender é divertido"

Declaro que o/a _____,
participou no Peddy Paper "Aprender é divertido", dinamizado na
_____ com a turma do 3ºA.

Setúbal, ____ de maio de 2023
Professora estagiária,

Tarefa 9 – Divertilândia

Objetivos de aprendizagens visados:

- Compreender a interação em jogos de grupo;
- Criar regras e instruções;
- Desenvolver o espírito de equipa;
- Conhecer as características para construir um jogo;
- Proporcionar momentos de aprendizagem em parceria.

Conteúdos de ensino/aprendizagens:

- Criação de um jogo;
- Revisão de conteúdos abordados.

Recursos materiais:

- PowerPoint de apresentação.

Desenvolvimento da situação de ensino de aprendizagens

1. Apresentação da tarefa

Inicialmente, apresentar aos alunos o PPT e propor a construção do jogo em turma. Durante a apresentação questionar os alunos sobre: “Que jogo em turma podemos construir?”; “Qual o tema do nosso jogo?”; “Que nomes podem ter o jogo?”. De seguida, fazer um registo das propostas dos alunos sobre o possível nome do jogo e realizar uma votação em turma.

Após esta seleção, conversar com os alunos e perguntar: “Que materiais podemos utilizar” e “Como é que nos podemos organizar e dividir tarefas?”. Neste momento irá ser criada uma tabela em grande grupo, com as diferentes tarefas que têm de ser realizadas, assim como a divisão em grupos para cada “posto” de trabalho.

Posteriormente, a estagiária irá propor que os alunos iniciem a construção do jogo em turma.

2. Exploração da tarefa

1. Organização dos alunos

Na primeira parte de introdução e explicação será feito em grande grupo. No entanto, na divisão de tarefas e construção do jogo será realizado em pequenos grupos.

2. Propostas de trabalho e atividade esperada

- 1- Apresentação do PPT;

- 2- Registo de propostas no quadro sobre os possíveis nomes do jogo;
- 3- Votação para o nome do jogo;
- 4- Continuação da apresentação do PPT e conversa com os alunos;
- 5- Construção de uma tabela de tarefas;
- 6- Divisão da turma em grupos;
- 7- Construção do jogo.

3. Dificuldades/estratégias previstas


Crianças:

- Na seleção dos diferentes materiais para construção.
- Divisão de tarefas.


Estagiárias:

- Gestão do grupo e respetiva explicação da concretização do jogo.

**Anexo E – Grelha de participação nos jogos preenchida pelos
alunos**

 Gralha de participação nos jogos

Data	Jogo	Quem é que jogou?	Outras informações
21/4/2023	quantos queres	Jessie, Stitch, Angel e Naruto	
2/5/2023	Jogo da glória	Thor, Tinoco, Fake Sigma, Elder, CR7, Maggie, Tutu e Mitsuki	
2/5/2023	Casa do tesouro	Hogie Waggy, Marcelo, Hinata, Ruby e Chip	
9/5/2023	Jogo Aprendizagem	Luccas, CR7, Tinoco, Thor e Mitsuki	
9/5/2023	Quantos queres	Maggie, Chip, Elder e Ruby	
9/5/2023	Quantos queres	Hogie Waggy, Marcelo, Tutu e Hinata	
9/5/2023	Jogo da glória	Stitch, Jessie, Angel e Naruto	
9/5/2023	Casa do tesouro	Angel e Hinata	
10/5/2023	Jogo Aprendizagem	CR7, Mitsuki e Luccas	
10/5/2023	"	"	
10/5/2023	Jogo da glória	Tinoco e Mitsuki	(não cresceram a criança)
17/05/2023	Quantos queres	Maggie e Elder	
17/05/2023	Quantos queres	CR7 e Hinata	
17/05/2023	Aprendizagem	Elder, Maggie, Chip e Ruby	
17/05/2023	Casa do tesouro	Thor e Fake Sigma	
17/05/2023	Domínio dos jogadores	CR7, Hinata, Angel e Faisca	
17/05/2023	Jogo da glória	Stitch, Hogie Waggy, Mitsuki e Luccas	
17/05/2023	Constituintes do artista	Tutu, Jessie, Naruto, Marcelo, Tinoco e Faisca	

 Gralha de participação nos jogos

Data	Jogo	Quem é que jogou?	Outras informações
23/5/2023	Aprendizagem	Fake Sigma, Tinoco e CR7	
23/5/2023	Casa do tesouro	Fake Sigma, Tinoco, CR7 e Faisca	
28/5/2023	Aprendizagem	Luccas, Elder e Mitsuki	

Anexo F – Mapas dos percursos para o *Peddy Paper*



Legenda:

- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H - Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola



Legenda:

- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H - Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola



Legenda:

- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H - Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola



Legenda:

- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H - Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola



Legenda:

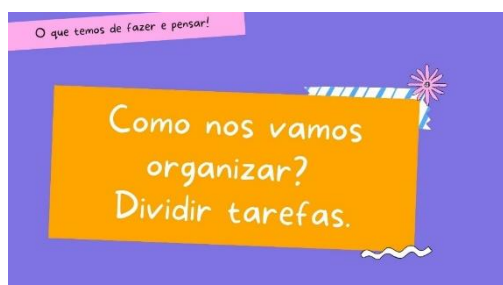
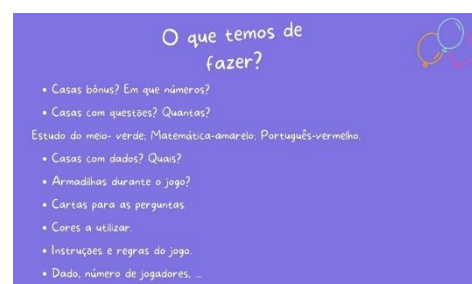
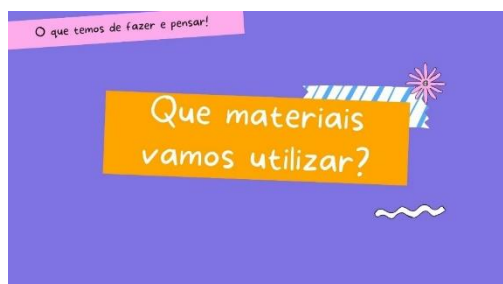
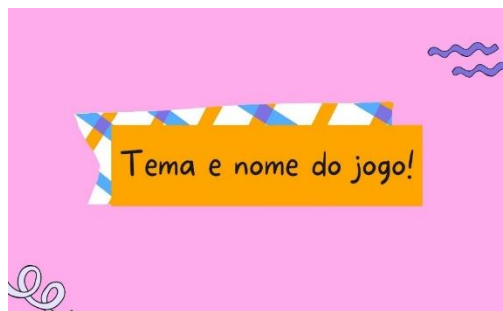
- A – Sala 2
- B – Canteiro
- C – Biblioteca
- D – Escadas
- E – Refeitório
- F – Ginásio
- G – Mesa do recreio
- H - Campo de areia
- I – Campo de jogos
- J – Entrada da escola

Anexo G – Excertos do diário de bordo do *Peddy Paper*

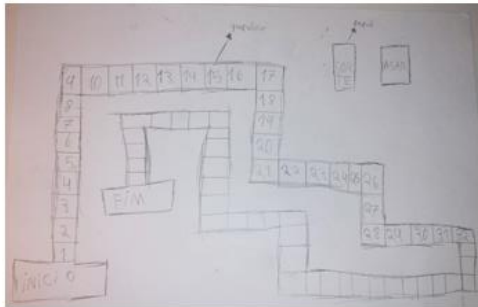
Atividade	Excerto do diário de bordo
<i>Peddy Paper</i>	<p data-bbox="563 443 1267 477">Dia 24 de maio de 2023, na sala de aula, às 11h00min.</p> <p data-bbox="448 521 1286 719">Após a conclusão do jogo do Peddy Paper, os alunos foram lançar e ficaram o intervalo. Depois do intervalo quando os alunos voltaram para a sala falámos sobre o jogo que estivemos a realizar.</p> <p data-bbox="448 741 1286 831">Comecei por perguntar que o foi feito no Peddy Paper. E os alunos responderam:</p> <p data-bbox="544 853 1094 887">Angel – nós tínhamos de fazer uma figura.</p> <p data-bbox="544 909 804 943">Stitch – as matérias.</p> <p data-bbox="448 965 1286 1055">Jessie – no posto lá em cima, trabalhamos sobre os planetas.</p> <p data-bbox="544 1077 983 1111">Chip – fizemos o jogo da macaca.</p> <p data-bbox="544 1133 916 1167">Marcelo – o estudo do meio.</p> <p data-bbox="448 1189 1286 1279">Mitsuki – tínhamos na entrada, ao pé das escadas a matemática.</p> <p data-bbox="448 1301 1286 1391">Stitch – ao pé do jogo da macaca, também tínhamos uma coisa de matemática. Era uma frase invertida.</p> <p data-bbox="448 1413 1286 1547">Luccas – Era uma reflexão vertical, porque a frase estava direita, mas estava ao contrário. A primeira palavra estava em último e a última estava em primeiro.</p> <p data-bbox="544 1570 1235 1603">Angel – Aqui na sala tínhamos de encontrar palavras.</p> <p data-bbox="448 1626 1286 1715">Maggie – Essas palavras eram tipo sobre o tempo, era tempestade, furacão...</p> <p data-bbox="448 1738 1286 1827">Tinoco – Eram catástrofes, desastres naturais causados pelo vento.</p>

	<p>Jessie – No campo de areia era português, eram os verbos, os determinantes, nome comum, nome próprio.</p> <p>De seguida, perguntei se as perguntas eram sobre matéria nova ou sobre matéria que já tinham aprendido.</p> <p>Todos responderam que era sobre o que já tinham aprendido. Contudo, queria que os alunos me dissessem o que tinham também aprendido com a realização do Peddy Paper, para além dos conteúdos específicos que estavam em cada posto.</p> <p>Ao perguntar, os alunos responderam:</p> <p>Marcelo – Seguir ordens que o mapa dizia.</p> <p>Jessie – Fomos para norte, fomos para oeste, este e fomos para o sul.</p> <p>CR7 - Tivemos de seguir a ordem das setas.</p>
--	--

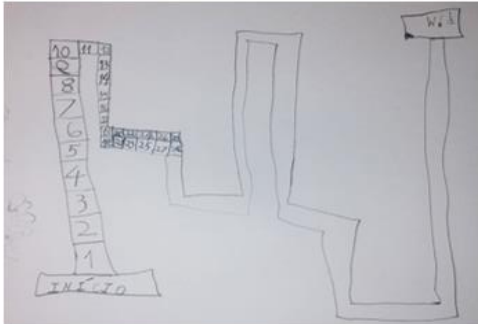
Anexo H – *PowerPoint* para o jogo em turma



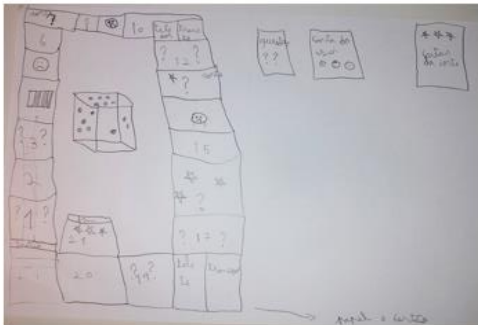
Anexo I – Esboços para o jogo realizados pelos alunos



14	14	13	12	11	10
15	26	25	24	23	2
16	27	28	29	30	8
17	18	19	20	21	7
1	2	3	4	5	6



30	32	33	2. Qual é o número de pontos de partida para o caminho?				
23	24	25	26	27	28	29	
16	17	18	19	20	21	22	
9	10	11	12	13	14	15	
INICIO	1	2	3	4	5	6	7

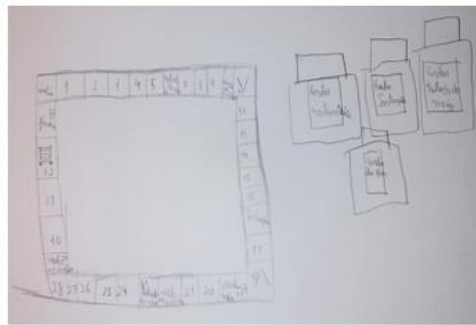


1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81

1. O número para o destino
2. Cálculo para o subaluno
3. Alunos para os pontos

5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35	36

material de estudo de quando, por quem, de onde, para onde, quando e de que modo



INICIO	100	91	82	73	64	55	46	37	28	19
1	92	83	74	65	56	47	38	29	20	11
2	93	84	75	66	57	48	39	30	21	12
3	94	85	76	67	58	49	40	31	22	13
4	95	86	77	68	59	50	41	32	23	14
5	96	87	78	69	60	51	42	33	24	15
6	97	88	79	70	61	52	43	34	25	16
7	98	89	80	71	62	53	44	35	26	17
8	99	90	81	72	63	54	45	36	27	18
9	100	91	82	73	64	55	46	37	28	19

no final de cada casa

plástico

DINHO 2 6 5 4 TIRA 3 2 1
 8 9 10 11 12

POLA 2
 Casas 11 14 15 16 20 21 22

identificar
 ● casas feitas de cordão

Cor - Casas e plásticos
 dinho - cordão
 Casas - plástico
 Plst

feito de cartões

INICIO

casas; dinho; plásticos; madeiras!

no início de cada casa

6 8

15 16 17

18

19

20 21 22 23 24

25 26 27 28 29 30 31

USADO Peças à tamanho de 1x1

- Com 30 casas
 - Com 13 Casas Bonitas

● SORTE
 ● USADO para o início
 ● A usar por 10 Casas

Início	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35

Anexo J – Transcrições das entrevistas

Entrevistas Focus Group

Intervenientes: turma do 3.ºA
Entrevistadora: estagiária Inês

Nº de participantes: 15 alunos
Nº de entrevistas: 6
Duração aproximada de cada entrevista: 20/30min

Grupo 1

CR7 e Naruto

Inês: “Lembram-se de alguns jogos que fizemos em sala de aula, podem recordar-me quais é que foram?”

Naruto: “O Caça ao tesouro, o Quantos queres, o do robot.”

CR7: “A glória, o jogo da Glória, o jogo dos Quantos queres já foi. Ah! O jogo da Aprendizândia.”

Naruto: “O dominó das frações.”

CR7: “Eu acho que é só.”

Inês: “E estão todos?”

CR7: “Não! E o das minhocas.”

Inês: “Das minhocas foi um projeto que nós fizemos, não foi?”

CR7: “É sim, então já estão todos!”

Inês: “E quando é que nós utilizamos esses jogos e porquê, lembram-se?”

CR7: “Nós usamos quando toda a gente terminava tudo, para...”

Naruto: “Não, não, tipo assim a gente tem que fazer uma cópia de texto, copiamos, acabamos, depois fazemos tempo de estudo autónomo, quando acabamos o tempo de estudo autónomo é que a gente vai para os jogos.”

CR7: “Sim, sim, é isso que eu queria dizer.”

Inês: “Ah, então só nesse momento é que podiam fazer os jogos. E porquê?”

CR7: “Porque não tínhamos nada para fazer.”

Inês: “Só?! Só faziam os jogos porque não tinham mais nada para fazer?”

Naruto: “Sim.”

CR7: “Porque não tínhamos nada para fazer, porque já tínhamos terminado o estudo autónomo.”

Inês: “Ok, e acham que era importante realizarmos esses jogos na sala de aula ou não? Ou porquê? Foram importantes ou não?”

CR7: “Foram.”

Naruto: “Mais ou menos.”

Inês: “Porquê?”

CR7: “Sim foram, porque nós aprendemos mais.”

Naruto: “Sim, porque a gente aprendeu coisas e outra parte é que a gente podíamos estar estudando mais.”

Inês: Ok, explica-me melhor a tua ideia.

CR7: “Tipo estudar mais e tipo estamos a aprender coisas.”

Naruto: “Não, não é isso, nós temos tempo de estudo autónomo e de jogos.”

CR7: “Sim.”

Naruto: “A gente poderia em vez de fazer os jogos poderíamos estar a fazer o tempo de estudo autónomo, até acabar todas as matérias. No tempo de estudo autónomo a gente vai estar mais avançados e aí já vamos ter aprendido mais coisas.”

Inês: “Então faziam os jogos quando já tinham aprendido tudo, era isso?”

Naruto: “Sim.”

CR7: “Sim... Não, aprendido tudo não, porque ninguém aprendeu tudo.”

Naruto: “Sim, eu estou dizendo que aprendeu tudo do tempo de estudo autónomo.”

Inês: “Ok e as perguntas que tinham lá no jogo eram sobre o quê?”

CR7: “Eram sobre Matemática, Português, do que estávamos a estudar, as fases da lua.”

Naruto: “As frações, não as frações não.”

Inês: “Não tinham frações?”

Naruto: “Ah sim tinha! Ah e também tínhamos aquele jogo o.... *Peddy Paper*.”

CR7: “O coiso verbal... o grupo verbal e grupo nominal.”

Inês: “As funções sintáticas, não é?”

CR7: “Sim.”

Naruto: “Ah esse eu quase não me lembro.”

Inês: “Então eu trouxe aqui algumas fotografias de alguns jogos que nós fizemos para ver se se lembram de todos. Então aqui nesta primeira folha qual é o primeiro jogo que temos aí.” (apontando para a primeira fotografia - O jogo do robot - Os constituintes do artista).

CR7 e Naruto: “O do robot.”

Inês: “E como é que se chamava o jogo, lembram-se?”

Naruto: “Não...”

Inês: “Os constituintes do artista.”

CR7: “Sim, é isso!”

Naruto (apontando para outra fotografia): “Este aqui é o dominó das frações.”

CR7: “Sim, calma! Este é o dominó das frações.”

Naruto: “Este é o jogo da glória.”

CR7: “Sim, este aqui é o jogo...”

Naruto: “Dos sinais!”

CR7 (corrigindo o colega): “O jogo das interjeições.”

Inês: “O jogo das interjeições, que era com o que, com os sinais?”

CR7 e Naruto: “Sim!”

CR7: “Só faltou este...”

Inês: “E aqui?” (mostrando outra folha com as fotografias dos restantes jogos).

CR7: “Este de aqui foi o *Peddy Paper*, aqui o caça ao tesouro, aqui.... Aprendizlândia.”

Naruto: “Este daqui também é do *Peddy Paper*.”

Inês: “Muito bem! E qual foi o jogo que mais gostaram?”

CR7: “O *Peddy Paper* e... a Divertilândia!”

Inês: “A Divertilândia qual é que foi esse?”

CR7: “Então foi o que nós fizemos, está aqui (apontando para a fotografia).”

Inês: “E porque é que gostaste mais desses?”

CR7: “Porque no *Peddy Paper* estávamos a correr a fazer coisas divertidas todos ali juntos e na Divertilândia eu diverti-me porque fizemos coisas juntos também.”

Inês: “Porque construíram juntos?”

CR7: “Sim.”

Inês: “Naruto e qual é que foi o jogo que gostaste mais?”

Naruto: “Do caça ao tesouro.”

Inês: “Porquê?”

Naruto: “Porque ele parece que a gente voltou no tempo. No tempo dos piratas e isso foi bué giro. Ah já não sei explicar mais...”

Inês: “E lembras-te do que falava o jogo?”

Naruto: “Eu não sou muito bom a explicar as coisas.”

Inês: “Tenta. Eu ajudo-te.”

Naruto: (fala baixinho, recordando-se como era constituído o jogo)

Inês: “Diz só por alto, daquilo que te lembras, não é preciso ser tudo. Tínhamos aqui várias cores, não era?”

CR7 e Naruto: “Sim.”

Naruto: “Um azul e vermelho.”

CR7: “E um amarelo, o amarelo eram as casas bónus.”

Inês: “E tínhamos aqui estes cartões. E que tinham esses cartões?”

CR7 e Naruto: “Tinham perguntas.”

Inês: “E foi bom terem essas perguntas?”

CR7 e Naruto: “Sim.”

CR7: “Porque nós também estamos a aprender mais.”

Inês: “Então o Naruto gostou mais do jogo da Caça ao Tesouro. E o CR7 gostou mais do *Peddy Paper* e da Divertilândia. Que é parecido à Aprendizilândia, não é?! E são mais giros esses jogos assim na mesa ou aqueles que fazemos assim em grande?”

CR7: “Grande.”

Naruto: “Grande, grande!”

Inês: “E correu bem aquele jogo que fizemos lá fora?”

CR7: “Sim!!”

Naruto: “Sim... hem.” (fazendo um gesto “assim-assim” com a mão)

Inês: “Mais ou menos.”

CR7: “Houve pessoas que tentaram ultrapassar.”

Inês: “Sim, mas isso eu fui tomando atenção.”

Naruto: “Sim... eu estava a fazer batota e fiquei fora do jogo.”

Inês: “Reparei que o jogo que menos jogaram, que menos utilizaram foi...”

CR7: “Foi o das frações.”

Inês: “Exatamente.”

Naruto: “Não, não, não. Foi o quantos queres, eu nunca mais vi ninguém a jogar ele.”

Inês: “Não? E tu qual foi o que jogaste menos?”

Naruto (ficou a pensar um pouco): “O dominó das frações, que eu até agora nunca joguei.”

CR7: “Pois, porque até agora o que joguei menos, menos foi o das frações.”

Inês: “E porque acham que jogaram menos a este? Foi porque já sabiam tudo?”

CR7: “Não, porque toda a gente dizia que este era chato e não sabiam fazer.”

Inês: “Era chato e não sabiam. Era muito difícil?”

CR7: “Eu consegui, porque eu tenho um coiso grande de frações em casa. Então eu consegui, mas o que eu joguei menos foi quantos queres.”

Inês: “Ah ok. Mas no geral da turma, eu vi que o jogo das frações foi o que menos iam buscar à caixa dos jogos. Acharam que foi porquê? Porque era mais difícil? Já sabiam tudo sobre as frações? Foi porquê?”

CR7: “Diziam que era chato estar lá sentado a fazer aquilo.”

Inês: “E quando construímos o nosso jogo. Como é se chamava o nosso jogo?”

CR7 e Naruto: “Divertilândia.”

Inês: “Sentiram que aprenderam alguma coisa com este jogo ou não?”

CR7 e Naruto: “Sim.”

Inês: “O quê por exemplo?”

CR7: “Nós fizemos as cartas.”

Inês: “Tu fizeste as cartas não foi? De quê?”

CR7: “De Português. E nós estávamos também a aprender porque estávamos a fazer e depois íamos realizar e aprender.”

Naruto: “Eu fiz as questões de Educação física, eu e a Stitch.”

Inês: “E precisaram de ver em algum sítio ou perguntaram a alguém como é que podiam fazer?”

Naruto: “Só uma vez.”

Inês: “E tu CR7?”

CR7: “O quê?”

Inês: “Consultaram o manual ou perguntaram alguma coisa?”

CR7: “Sim.”

Inês: “Precisaram de consultar?”

CR7: “Não, isso não.”

Inês: “Pensaram da vossa cabeça?”

CR7: “Sim.”

Inês: “Então e aprenderam ou não?”

CR7: “Sim aprendemos.”

**Inês: “Para além desse jogo que construímos e com os jogos que realizamos aqui.”
(apontando para as fotografias impressas)**

CR7 e Naruto: “Sim...”

Inês: “Só sim?”

CR7 e Naruto: “Sim.”

Inês: “Aprendemos com os manuais e com os livros de fichas e com os jogos?”

CR7: “Também.”

Inês: “Porquê?”

Naruto: “Eles eram sobre as matérias que a gente aprendeu.”

CR7: “Que estávamos a aprender.”

Inês: “Digam-me lá alguns exemplos. Alguma coisa que se lembrem.”

CR7: “Tipo as frações, as fases das luas, a translação da lua...”

Naruto: “Estudo do meio!”

CR7: “Tipo a translação da terra.”

Naruto: “No Estudo do meio, tínhamos tipo: quanto tempo demora a Lua a dar uma volta no sol.”

CR7 (ajuda o colega, corrigindo): “Quanto tempo demora a Terra a dar uma volta completa em torno do Sol.”

Naruto: “Isso. A terra dá uma volta no sol, 365 dias que é um ano.”

Inês: “E já sabias ou ajudou?”

Naruto: “Já sabia.”

CR7: “Ajudou um bocadinho.”

Naruto: “Não.”

CR7: “Sim, um bocadinho ajudou.”

Naruto: “Não, nada, eu só demorei um pouco a responder.”

Inês: “Mas o jogo ajudou a lembrar? Não percebi.”

CR7: “Sim.”

Naruto: “É sim.”

Inês: “Eu não sei. Só vos estou a perguntar, só quero saber a vossa opinião, que para a próxima quando fizer mais jogos ficar a saber.”

Naruto e CR7: (ficam calados a olhar um para o outro e abanam a cabeça afirmando que sim)

Inês: “Agora aqui do jogo da Aprendilândia, queria saber a vossa opinião sobre o jogo? Quem é que quer começar a dizer?”

Naruto: “Eu só joguei a Aprendilândia uma vez, então não sei quase nada.”

CR7: “Eu joguei poucas, mas, da Aprendilândia tipo se tu calhasses na casa 4, 14, 25, 35 ou 43 tinhas de responder à carta verde, se calhasses na casa 7, 17, 28, 37 e 46 tinhas que responder à carta azul.”

Inês: “E o que era a carta azul?”

CR7: “A carta azul era matemática, verde estudo do meio, Laranja português. E as casas 10, 21, 32, 40 e 48 tinhas que responder às casas de português e na casa 9, 19, 24, 29, 39 e 44 eram dados e tu podias pegar no dado e lançar outra vez.”

Inês: “Ok, e o que mais gostaram de fazer?”

CR7: “Foi de estar em conjunto.”

Inês: “Estar em conjunto?”

CR7: “Sim, estar com os amigos a fazer.”

Inês: “E jogaram em equipa, mais individualmente?”

CR7: “Não, individualmente.”

Inês: “Mas iam conversando?”

Naruto: “Não, não.”

Inês: “Respondiam sozinhos às questões é isso?”

CR7 e Naruto: “Sim.”

Naruto: “Quer dizer, eu nunca joguei a este da Aprendizlândia. Só joguei a este daqui”

Inês: “Qual?”

Naruto: “Este de aqui.”

Inês: “Jogaste menos foi?”

Naruto: “Não, este de aqui eu não joguei, eu confundi com este.”

Inês: “Como se chama este?”

CR7: “Glória.”

Naruto: “O jogo da Glória. Eu não joguei esse daqui não.” (apontando para a Aprestilândia)

Inês: “Ah, tudo bem.”

Inês: “Bem, e agora sobre o jogo que jogamos hoje. Como é que se chama?”

CR7: “É a Divertilândia.”

Inês: “Eu já tinha trazido alguns jogos e, entretanto, quis construir um jogo convosco. Porque é que acham que quis construir um jogo com todos, em turma?”

CR7: “Porque faltava pouco tempo para vocês irem embora. E ficávamos com uma recordação vossa.”

Naruto: “Uma surpresa.”

Inês: “Mas vocês é que construíram. Não fui eu que construí para vos dar.”

CR7: “Sim!”

Naruto: “Hei, mais ou menos. Vocês também ajudaram.”

CR7: “Era uma lembrança para vocês. Vocês é que vão ficar com o jogo.”

Inês: “E o que é que mais gostaram de construir no jogo?”

CR7: “As casas, as perguntas.”

Inês: “E quais é que foram as áreas/disciplinas que nós trabalhamos para construir as perguntas?”

CR7: “Português, matemática, estudo do meio e educação física.”

Inês: “Só?! E na parte da construção do jogo?”

CR7: “Ah!!! Também tínhamos o poço, a caveira e as casas bônus.”

Inês: “E porque é que se lembram disso? Das armadilhas, não eram?!”

CR7 e Naruto: “Porque também tínhamos isso noutros jogos.”

(os alunos começam a conversar sobre os outros jogos que também tinham as armadilhas e as consequências das mesmas)

Inês: “Então, mas vamos continuar a nossa entrevista. E tínhamos ficado a falar sobre a Divertilândia. Quando construimos o jogo, que materiais é que utilizamos?”

Naruto: “Papelão.”

CR7: “Sim papelão, cartão. Poscas.” (canetas)

Naruto: “Spray, latas de spray.”

CR7: “Ah, e cartolinas e aquele material para o dado... Utilizámos alguns materiais que tínhamos na sala também.”

Inês: “Ah sim, era o feltro e o musgami.”

Naruto: “E plástico.”

Inês: “Plástico? No quê?”

Naruto: “Para plastificarmos as cartas com as perguntas.”

Inês: “Ah, muito bem! Já não me lembrava.”

Inês: “Então, para jogarmos estes jogos tivemos que fazer em turma muitas coisas, juntos.”

Naruto e CR7: “Sim.”

Inês: “Como o quê? Digam-me lá algum exemplo.”

CR7: “Tivemos de fazer as cartas. Tivemos de decidir quantas cartas tínhamos que preparar para estudo do meio, português, matemática e educação física. Só havia 4 para português, 4 para matemática, 4 para estudo do meio e 3 para educação física.”

Inês: “Ok. E quando tiveram que decidir em turma. Achar que conseguimos facilmente chegar a um acordo, a vossa relação entre colegas de turma mudou?”

CR7: “Sim, tipo haviam meninos que não gostavam de outros.”

Naruto: “Isso não mudou assim tanto não.”

CR7: “Sim... mudou, mudou. Tipo o Tutu e a Ruby, eles não se davam assim tão bem. E depois melhoraram.”

Inês: “Hum... Ok. E quando nós estivemos a jogar, não só este jogo que construímos. Mas também os outros. Às vezes temos muita vontade de ganhar.”

CR7 e Naruto: “Hum, hum.”

Inês: “E o que é que acham. Será que com os jogos podem existir mais zangas?”

CR7: “Sim...”

Naruto: “Como?”

Inês: “Se quando jogamos podem existir mais zangas. Se nos zangarmos mais com os colegas, porque queremos todos ganhar.”

CR7: “Sim, sim. Porque há pessoas que fazem batota só para ganhar.”

Naruto: “É verdade!”

Inês: “Ou seja, quando jogaram existiram só zangas? Ou também deu para se juntarem mais?”

CR7: “Sim.”

Naruto: “E também tem que haver um pouco mais de paciência. Quando alguém cai no poço, ou está em último.”

CR7: “Sim, ele é o primeiro. Tem que esperar por toda a gente para jogar outra vez. Quem está no meio, dá-se muito bem, pois só espera por metade e é ele e depois espera pela outra metade e é ele outra vez.”

Inês: “Por exemplo, hoje tu (CR7) estavas a discutir um bocadinho com o Fake Sigma. Sentiste que por isso ficaram chateados um com o outro? Ficaram menos amigos?”

CR7: “Não... Foi só naquele momento.”

Naruto: “Eles brigam e depois voltam, brigam e depois voltam. Às vezes discutem sem ser com os jogos, mas resolvem sempre. Eu só não consigo jogar com o Marcelo, eu tento mais ele é muito teimoso.”

Grupo 2

Chip, Elder e Tinoco

Inês: “Olá a todos novamente, preparados para começar?”

Chip, Elder e Tinoco: “Sim!”

Inês: “Lembram-se dos jogos que fizemos em sala? Podem recordar-me quais é que foram?”

Tinoco: “Sim, Caça ao Tesouro.”

Chip: “Sim, a Aprendilândia.”

Elder: “Ah, a Divertilândia.”

Chip: “Glória.”

Tinoco: “O jogo das frações.”

Elder: “O dominó.”

Tinoco: “Sim, era o dominó das frações. E o das tabuadas.”

Inês: “Que era o?”

Tinoco: “Quantos Queres?!”

Elder: “Sim, o Quantos Queres.”

Inês: “E estão todos?”

Chip, Elder e Tinoco: “Sim.”

Tinoco: “Eu joguei esses todos pelo menos.”

Elder: “Eu também só me lembro desses.”

Inês: “E quando é que utilizámos os jogos? E porquê?”

Tinoco: “Utilizámos quando tínhamos tempo livre.”

Chip: “Utilizámos para relembrar as matérias que já aprendemos.”

Tinoco: “E fizemos um novo jogo para aprender mais.”

Inês: “Foi isso?”

Chip, Elder e Tinoco: “Sim!”

Inês: “E o que é que acharam mais importante quando realizámos os jogos em sala?”

Chip: “Que relembramos as matérias.”

Elder: “Para divertir.”

Tinoco: “E que ficámos mais amigos... por exemplo se alguém estava chateado comigo, mas eu ficava no grupo dessa pessoa, mas também fizemos o *Peddy Paper*. Se essa pessoa estava chateada comigo, se eu jogasse com ela, ela podia ficar menos chateada comigo, porque nós estávamos a brincar, estávamos a jogar em grupo.”

Inês: “Eu trouxe aqui algumas fotografias e vamos ver o que eu tenho aqui. Digam-me lá.”

Chip: “Este é o...”

Elder: “Este é o dominó das frações.”

Tinoco: “Este é o do robot.”

Chip: “Este é o jogo dos sinais.”

Tinoco: “E fizemos este (apontando para o robot) que é da tua escola.”

Inês: “E o jogo do robot era sobre o quê?”

Elder: “Eu não sei.”

Tinoco: “Era sobre a história do Dia da Mãe.”

Chip: “Não, não era da história, eu sou um artista.”

Tinoco: “Ah sim, sim!”

Inês: “Acho que esse jogo sobre o Dia da Mãe foi o que fizeram nas AEC’S.”

Tinoco: “Sim, pois foi!”

Inês: “E estes?” (mostrando a outra folha com mais jogos)

Elder: “Este, é, é...”

Chip: “Este aqui é a Apendilândia.”

Tinoco: “Este aqui foi o *Peddy Paper*.”

Chip: “A Caça ao Tesouro.”

Tinoco: “Este também foi o *Peddy Paper*. E estes aqui são os mesmos.”

Inês: “E lembravam-se de todos?”

Tinoco: “Sim, só aqui o *Peddy Paper* é que nos tínhamos esquecido.”

Elder: “Para mim o do robot é que estava esquecido.”

Inês: “Às vezes acontece, mas não faz mal. E o que é que fizemos em cada um deles?”

Tinoco: “Haa...”

Inês: “Aqueles que se lembram melhor.”

Tinoco: “No do robot era mais para... para...”

Chip: “Para nós a... relembramo-nos dos prefixos, sufixos?!”

Tinoco: “Sim, parecia tipo um GPS. E nós tínhamos que comandar.”

Chip: “E também para lembrar...”

Tinoco: “O predicado, o sujeito, o grupo nominal, o grupo verbal.”

Elder: “Sim, o grupo verbal.”

Chip: “E as direções.”

Elder: “Tínhamos que carregar no X.”

Inês: “Este é o que se lembram melhor?! E mais? De qual é que também se lembram?”

Chip: “A Apendilândia.”

Elder: “Apendilândia.”

Inês: E o que é que fizeram na Apendilândia?

(Chip e Elder ficam a pensar)

Tinoco: “Eu lembro-me mais do da Glória.”

Inês: “O da Glória?! E queres falar um pouco sobre esse?”

Tinoco: “O da Glória era um jogo que tinha muitas casas... do azar e da sorte. E também tinha, se tu lançasses um número de dados correspondente tu ganhavas logo o jogo. Que aconteceu comigo.” (rindo-se timidamente)

Chip: “Eu lembro-me muito da Caça ao Tesouro.”

Tinoco: “Eu acho que não joguei à Caça ao Tesouro.”

Elder: “Eu também não joguei ao Caça ao Tesouro.”

Inês: “E da Apendilândia Chip? Estavas a falar-me desse à pouco, queres explicar o que te lembras?”

Chip: “Que tinham casas... que tinham matérias.”

Tinoco: “Parecia o nosso jogo, a Divertilândia.”

Chip: “E que tinha casas que era para jogar o dado outra vez.”

Inês: “E sobre que matérias é que tinha?”

Chip e Tinoco: “Matemática.”

Elder: “Matemática, estudo do meio.”

Chip: “E português.”

Elder: “E a educação física.”

Inês: “A Apendilândia tinha questões de educação física?”

Elder: “Ah não, não! Era na Divertilândia.”

Tinoco: “Depois também tinha os...”

Chip: “Os bónus!?”

Tinoco: “Os bónus eram os dados não era Chip?”

Chip: “Sim.”

Elder: “Sim para lançar outra vez.”

Chip: “Não...”

Tinoco: “Não espera aqui não tinha bónus. Na Apendilândia não havia casas bónus, só tínhamos os dados para lançar outra vez. Mas na Caça ao Tesouro temos.”

Inês: “E que jogo é que mais gostaram?”

Elder: “O da Apendilândia.”

Tinoco: “O que eu mais gostei foi da Divertilândia.”

Chip: “O que eu gostei mais foi o do robot.”

Inês: “Muito bem! Eu reparei e tenho visto que não têm falado muito é num jogo que eu tenho aqui. Que é este.” (apontando para o dominó das frações)

Tinoco: “Que é o dominó das frações. Eu joguei! Com o meu amigo...”

Chip: “Eu joguei duas vezes, mas eu não estava a perceber. Porque o meu grupo baralhava muito.”

Inês: “Não perceberam como é que se jogava era isso Chip?”

Tinoco: “Eu percebi.”

Chip: “Porque nós. Eu joguei com o CR7, com a Maggie, com o Elder e com o...”

Tinoco: “Tinha de ser com figuras equivalentes e colocavas fração com fração, nunca podia ser imagem com imagem acho eu.”

Chip: “Mas por exemplo estava cinco sextos ($\frac{5}{6}$) e depois nós metíamos a fração ao lado, mas não era cinco sextos ($\frac{5}{6}$).”

Inês: “Sim... então estava certo ou errado? Quando colocavam essa peça?”

Elder: “Certo.”

Chip: “Errado.”

Elder: “Está errado.”

Tinoco: “Eu gostei dos jogos.”

Inês: “Hum, ok... Vamos pensar sobre isso e quando voltarmos à sala vemos melhor com o jogo. Então e o que acharam que era muito difícil este jogo? Ou que já sabiam tudo sobre as frações, mas as regras do jogo foram confusas?”

Tinoco: “Eu sei as frações.”

Chip: “Eu sabia as frações, mas só não sabia o jogo porque era muito confuso.”

Elder: “Sim, para mim também é confuso.”

Inês: “Então se calhar devíamos ter primeiro jogado dominó normal e só depois passar para este. Acham que seria melhor?”

Tinoco: “Jogar dominó normal eu sei!”

Inês: “Este é que foi confuso?”

Elder e Tinoco: “Sim, sim.”

Tinoco: “Eu jogo com o Marcelo.”

Inês: “Então agora vamos falar um pouco sobre o jogo que construímos. Como é que se chama?”

Tinoco: “A Diverti...”

Elder: “Divertilândia!”

Tinoco: “O jogo das matérias.”

Inês: “E aprendemos alguma coisa quando construímos esse jogo?”

Tinoco e Elder: “Sim.”

Tinoco: “Sim, foi o único jogo que tinha educação física.”

Elder: “E tinha português, estudo do meio...”

Chip: “E matemática.”

Tinoco: “Eu queria ter colocado música.”

Inês: “Hum... porquê?”

Tinoco: “Porque com a música nós também aprendemos coisas, porque podia ser assim “Cantar o resto de uma música, completa a música” não sei. E depois também a educação física era muito fácil. Pensar em coisas mais difíceis.”

Chip: “Quando? Em que jogo?”

Tinoco: “Na Divertilândia.”

Inês: “E os outros jogos que jogaram o que é que aprenderam?”

Elder: “Foi bom.”

Tinoco: “Então as matérias.”

Inês: “Todas?”

Tinoco: “Sim...”

Inês: “E nós aprendemos com o manual, não é?! E com os livros de fichas também. E com os jogos? Sentiram que também aprenderam?”

Tinoco: “Sim.”

Chip: “Sim.”

Elder: “Sim, sim.”

Chip: “No *Peddy Paper* tinha uma ficha, lá em cima, que tinha uma ficha do livro de fichas de estudo do meio.”

Tinoco: “Também havia o tempo de estudo autónomo que também aprendemos.”

Inês: “Sim, muito bem. Mas preciso de alguns exemplos. Digam-me lá exemplos de coisas que aprenderam com os jogos.”

Tinoco: “Nós jogámos mais em conjunto, ficámos mais amigos. E ficámos com mais criatividade, eu acho. É a minha opinião.”

Inês: “E o que é isso da criatividade?”

Tinoco: “É por exemplo... ah... vamos fazer um jogo, e eu acho que se nós não tivéssemos visto ideias e feito estes jogos, nós não sabíamos tanto para fazer os jogos. Feito tão bem. Porque nós precisamos de ver o que nós já sabemos fazer e dar ideias para conseguirmos fazer o nosso jogo. É a minha opinião. O que é que tu achas Chip?”

Chip: “Que eu... aprendi as frações.”

Elder: “Sim, eu também aprendi as frações.”

Chip: “E...a ordem crescente e decrescente.”

Inês: “E isso foi em que jogo?”

Chip: “*Peddy Paper*.”

Tinoco: “E também aprendi...”

Chip: “E o Tangram.”

Elder: “E também fizemos uma ficha das fases da lua. Ai... exercícios, também com a translação.

Tinoco: “Movimento de translação...”

Elder: “E rotação...”

Tinoco: “Da Terra. E o movimento de translação da lua.”

Inês: “Então os jogos serviram para lembrar alguma coisa, ou não?”

Elder: “Sim!”

Tinoco: “Sim! Os predicados, os prefixos e sufixos. Ah e o sujeito. Ai! É tudo muito parecido...

Os prefixos são os que vêm primeiro, por exemplo, “refazer” é o “re” “fazer”.”

Chip: “desfazer”.

Inês: “Sim, também podia ser!”

Tinoco: “Sim e depois um sufixo é...”

Chip: “desfazer”?

Tinoco: “Não, não, isso é um tem um prefixo. “Pre” vem de primeiro, por isso o prefixo é o que vem primeiro, “desfazer” o “des-” está primeiro. Espera eu vou pensar... “felizmente”! “-mente” é o sufixo.”

Inês: “É isso, muito bem! E porque é que acham que eu sugeri o construir o jogo em turma?”

Tinoco: “Para termos um jogo que nós fizemos...”

Chip: “Para nós... Para não ser só jogos em grupos pequeninos.”

Tinoco: “E para fazermos uma coisa todos juntos.”

Chip: “E para participarmos todos.”

Tinoco: “Tu não vais falar nada Elder?”

Elder: “Eu?!”

Inês: “Porque é que achas que eu sugeri o jogo em turma?”

Elder: “Para trabalharmos em grupo.”

Inês: “Boa. Aqui não há respostas certas nem erradas, todas contam, ok?!”

Chip, Elder e Tinoco: “Sim.”

Tinoco: “É a nossa opinião.”

Inês: “Certo! Então e relembrem-me lá quais foram as áreas que trabalhamos na Divertilândia? Que já tinha referido há pouco.”

Chip: “Português.”

Tinoco: “Matemática.”

Chip: “Estudo do meio.”

Elder: “E educação física!”

Inês: “E quando construímos o jogo? Trabalhámos alguma área?”

Chip: “A...”

Tinoco: “As artes!”

Inês: “É? Concordam?”

Chip e Elder: “Sim.”

Tinoco: “Sim, as artes porque fizemos e construímos as casas, tivemos de pintar e recortar. Eu e a Chip ficámos a fazer as armadilhas e no início foi difícil acertar com o tamanho do poço e da caveira. Ficava sempre muito pequeno para a casa, o cartão.”

Chip: “E tivemos que ter a criatividade.”

Elder: “Eu não fiz as armadilhas, fiquei a escrever as regras e instruções com a Maggie.”

Inês: “Sim pois foi, cada par ficou a fazer diferentes tarefas. A Tinoco falar há bocadinho que para jogar todos estes jogos, tivemos de trabalhar às vezes em coisas juntos, em grupo. Mas às vezes temos que...”

Tinoco: “Fazer em grupos mais pequenos para... como o *padlet* da professora Nádia, em grupos mais pequenos.”

Chip: “Sim eram só dois.”

Tinoco: “Não, mas eu estava com o Thor e o Fake Sigma, foi exigente.”

Inês: “Sim, só esse é que foi diferente, eram todos a pares, com exceção desse trio. Mas quando trabalharam assim em turma, em grupos maiores, acham que a turma mudou em alguma coisa? Houve mudanças na turma?”

Chip, Elder e Tinoco: “Sim, sim!”

Inês: “Quais?”

Tinoco: “Ficámos mais unidos e depois não nos zangávamos tanto.”

Elder: “Sim. Algumas vezes ficámos zangados, mas... zangámo-nos menos vezes.”

Inês: “Acham que sim?”

Tinoco: “Sim, eu acho que sim.”

Inês: “Algum exemplo que tenha acontecido. Lembra-se de algum assim agora para me dizer?”

Chip: “Ha...”

Tinoco: “Vamos dizer... O Fake Sigma ele é muito exigente e como o Thor estava com o braço partido eu estava a ajudá-lo, só que o Fake Sigma estava sempre a dizer “Ah, mas não deixas o

Thor fazer nada, e nham e nhem e nhim...”, mas depois passado algum tempo ele deixou de dizer isso, estávamos mais amigos.”

Chip: “Às vezes eu dava a minha opinião e outros meninos davam a opinião deles e esses meninos não gostavam da minha opinião e queriam que a opinião fosse igual ou só deles. Mas agora já ouvem.”

Tinoco: “A opinião pode não ser igual, mas temos que decidir uma opinião para conseguirmos trabalhar em conjunto. Pelo menos é o que eu acho.”

Inês (olho para o Elder): “Queres dizer alguma coisa?”

Elder: “Sim!”

(Elder fica em silêncio)

Tinoco: “Diz Elder...”

Inês: “Queres que repita a pergunta?”

Elder: “Ok.”

Inês: “Para jogar todos os jogos tivemos que trabalhar muitas coisas juntos. E será que isso fez mudar algo na turma?”

Elder: “Sim.”

Inês: “Podes dizer-me, dar algum exemplo?”

Elder: “Antes o Marcelo estava sempre... sempre... a ser muito chato. Mas agora estamos a ser mais amigos.”

Inês: “E às vezes quando temos muita vontade de ganhar. Às vezes existem mais zangas?”

Chip, Elder e Tinoco: “Sim.”

Inês: “Mas isso fez com que ficassem sempre zangados ou?”

Tinoco: “Não!!”

Elder: “Não.”

Tinoco: “Não, uma coisa é no projeto, outra coisa é fora do projeto. Por isso continuamos amigos.”

Chip e Elder: “Sim.”

Inês: “Ok, obrigada. Está terminada a nossa entrevista, obrigada!”

Chip, Elder e Tinoco: De nada! (rindo-se)

Grupo 3

Fake Sigma e Hinata

Inês: “Vamos começar!?! Então lembram-se dos jogos que fizemos em sala de aula?”

Hinata: “Sim!”

Fake Sigma: “Sim! Mais ou menos, mais ou menos.”

Hinata: “Divertilândia.”

Fake Sigma: “Sim, a Apendilândia, Caça ao Tesouro.”

Hinata: “Glória.”

Fake Sigma: “O jogo das frações.”

Hinata: “O jogo das tabuadas.”

Inês: “Qual era o jogo das tabuadas?”

Fake Sigma: “Era...”

Hinata: “Os Quantos Queres.”

Fake Sigma: “Era... mais... o do robot! Também fizemos aquele, onde, quando tu tocavas, era...”

Hinata: “Dos sinais?”

Fake Sigma: “Das interjeições.”

Hinata: “E mais?!”

Fake Sigma: “Mais... Não me lembro de mais nenhum.”

Inês: “Não faz mal! E quando é que utilizamos os jogos e porquê?”

Hinata: “O das frações...”

Fake Sigma: “Porque é que fizemos os jogos?! Para nos divertirmos e para aprender.”

Hinata: “Sim. E também para relembrar o que fizeram e fizemos.”

Inês: “E quando é que utilizámos os jogos?”

Fake Sigma: “Ah... Quando é que nós utilizámos?”

Inês: “Sim. Normalmente foi na sala, certo?!”

Fake Sigma e Hinata: “Sim...”

Fake Sigma: “E também foi no campo, lá em baixo, na escola...”

Inês: “E serviram para quê? Para aprender coisas novas? Para lembrar?”

Hinata: “E também tinha um jogo que era o *Peddy Paper*.”

Fake Sigma: “Sim, o *Peddy Paper*. Que eu não gostei muito, porque fiquei lá baralhado porque eu pensei que tínhamos de ir para o J, só que depois eles começaram a ir para ali (apontando para o campo de jogos) e eu fiquei confuso.”

Inês: “Ah ok. E é por isso que não gostaste?”

Fake Sigma: “Sim e também tive que correr muito.”

Inês: “Mas não era preciso correr.”

Hinata: “Mas tu és o mais rápido da sala!”

Fake Sigma: “Mas eu estava com o joelho aleijado.”

Inês: “E acham que foi importante realizar jogos em sala?”

Fake Sigma: “Sim para nos divertir, para aprender e para fazermos em grupo. E para haver os trabalhos em grupo.”

Hinata: “Sim, para ficar mais em grupo.”

Fake Sigma: “E depois a Tinoco fez aquele cartaz com as regras para trabalhar em grupo, ela escreveu.”

Inês: “Sim, pois foi! Decidimos em turma, quais eram as regras importantes para trabalhar em grupo e depois para não nos esquecermos fizemos um cartaz para a sala, em que a Tinoco passou a caneta o que tínhamos escrito no quadro.”

(De seguida, retiro as duas folhas com as fotografias dos jogos realizados e questiono as crianças sobre os nomes de cada um e se tinham referido todos ou se estava a faltar algum)

Inês: “Que jogos é que tenho aqui?”

Hinata: “*Peddy Paper*.”

Fake Sigma: “Caça ao Tesouro. Isto é o jogo da Glória, não é?”

Hinata: “É a Apendilândia.”

Fake Sigma: “Apendilândia?! Ah, ok, ok é a Apendilândia.”

Hinata: “O do Robot, o das frações.”

Fake Sigma: “O das Interjeições.”

Hinata: “E o da Glória, este aqui é que é o da Glória.”

Inês: “E qual foi o que mais gostaram?”

Fake Sigma: “O da Glória porque eu estava sempre a ganhar. Porque eu conseguia sempre calhar no 3 e depois 6, depois eu conseguia ir para o 9, 18, 27, 37 e depois nessas casas do x9 haviam sempre esses pássaros e depois eu chegava sempre até à casa 90.”

Hinata: “Eu gostei mais do jogo do Robot porque a gente tinha de movimentar o robot para completar as respostas às perguntas.”

Fake Sigma: “Sim, eu também gostei desse.”

Inês: “Completavam as respostas?”

Hinata: “Sim, e também tínhamos de responder sobre o sujeito e o predicado, o grupo nominal e o grupo verbal. E também gostei do jogo das Interjeições.”

Inês: “Boa, muito bem! Eu reparei que o jogo que menos jogaram foi o Dominó das Frações, porquê?”

Fake Sigma e Hinata: “Sim...”

Hinata: “Porque o CR7 também não gostou porque estávamos todos embaralhados. E o CR7 dizia para eu colocar a peça, mas eu estava baralhada e eu não sabia qual colocar e depois estava a dar tudo errado.”

Inês: “Mas foi porque não sabiam as frações? Tinham dúvidas?”

Hinata: “Não, nós não colocávamos era direito.”

Fake Sigma: “Não! E o CR7 fazia batota em quase todos os jogos.”

Hinata: “Sim, ele queria tipo aquela carta.”

Fake Sigma: “Sim, do Caça ao Tesouro.”

Hinata: “Não, não era desse era do jogo das frações, aí ele disse “Ah eu não tenho” e ele pegava uma carta sem a gente ver e depois ele diz “ah esta estava no chão”, quando eu já tinha visto que ele tinha pegado.”

Inês: “Hum, ok... E aqui, já sabiam tudo das frações ou acharam mesmo que o jogo era difícil?”

Fake Sigma: “Eu não joguei esse.”

Inês: “Ah, este não jogaste. E tu Hinata que achaste?”

Hinata: “Eu achei que era difícil.”

Inês: “E quando construímos o nosso jogo, a Divertilândia. O que é que aprenderam com o jogo?”

Fake Sigma: “a...”

Hinata: “Matemática.”

Fake Sigma: “Sim, matemática, estudo do meio, educação física e português.”

Inês: “E nestes jogos que estivemos a falar. O que é que aprenderam?”

Fake Sigma: “Regras de grupo, não fazer batota.”

Hinata: “Não gozar com os outros que perderam.”

Fake Sigma: “Esperar pela sua vez em silêncio e... agora não sei...”

Hinata: “Ah, e também não se gabar aos outros.”

Inês: “E quando nós aprendemos com os manuais e livros de fichas, porque também aprendemos assim, e com os jogos podemos aprender?”

Fake Sigma e Hinata: “Sim, sim!”

Inês: “Porquê?”

Hinata: “Porque alguns jogos têm as matérias que nós damos.”

Fake Sigma: “E algumas vezes, quando há as cartas e nós não sabemos e depois alguém diz a frase correta, nós depois memorizamos e já sabemos a resposta.”

Inês: “E sabem só porque memorizaram ou porque perceberam?”

Fake Sigma: “Não é só porque memorizamos, mas também porque percebemos. Porque quando alguém diz a resposta normalmente explica porque é que errámos, ou porque é daquela forma. Se nós não entendermos podemos dizer para ele repetir.”

Hinata: “Sim, também percebemos, porque... aí... já me esqueci...”

Inês: “Tudo bem, não faz mal. Se te lembrares, diz. Então e o jogo da Aprendilândia, quem é que quer começar a falar um pouco sobre este jogo?”

Hinata: “Então na Aprendilândia quando nós chegávamos ao fim, nós tínhamos de retirar 3 cartas por causa que era de três formas, o azul era da matemática, a laranja era de português e a verde era de estudo do meio. E quando a gente chegava ao fim tinha de responder corretamente a cada uma das cartas para poder ganhar. Por isso tínhamos de lembrar tudo o que nós fizemos para poder passar.”

Inês: “E tinha muitas perguntas?”

Hinata: “Sim.”

Fake Sigma: “Sim.” (abanando a cabeça, demonstrando dúvida)

Inês: “Eram demasiadas perguntas?”

Fake Sigma e Hinata: “Ah! Não, não!”

Fake Sigma: “Chegavam, mas algumas vezes tu colocavas mais perguntas. E eu acho que tiraste uma, não?!”

Inês: “Não, não tirei.”

Fake Sigma: “Mas colocaste algumas.” (rindo-se)

Inês: “E quais é que foram as áreas que trabalhamos aqui? Já disseram algumas, o português, estudo do meio e a matemática.”

Fake Sigma e Hinata: “Sim, certo!”

Inês: “No jogo da Divertilândia aquele que construímos, criaram questões?!”

Fake Sigma e Hinata: “Sim!”

Inês: “E precisaram de utilizar os manuais, os livros de fichas ou pensaram só da vossa cabeça?”

Fake Sigma: “Não precisámos, pensámos só da nossa cabeça.”

Hinata: “Manuais, manuais... Nós pensámos da nossa cabeça, só que a gente pegou os manuais para ver o que gente podia fazer.”

Fake Sigma: “Por acaso aqui não fiz, nós não utilizámos o manual. Eu e a Angel pensámos sozinhos nas perguntas para os cartões.”

Inês: “Hum ok, ok... E para jogar estes jogos fizeram coisas em conjunto e acham que isso fez mudar alguma coisa em turma?”

Hinata: “Não...”

Fake Sigma: “Hum... não, não...”

Inês: “A vossa interação uns com os outros...”

Fake Sigma e Hinata: “Não, acho que não.”

Inês: Por exemplo, quando ficamos com muita vontade de ganhar e depois perdemos o que é que acontece?

Fake Sigma: “Ficamos zangados.”

Hinata: “Isso aconteceu comigo.”

Inês: “Ficamos zangados e...”

Fake Sigma (interrompe e diz): “Mas não é preciso porque talvez numa próxima podemos ganhar.”

Inês: “Ok, então acham que os jogos às vezes podem provocar mais zangas entre vocês?”

Hinata: “Sim...”

Fake Sigma: “Sim, algumas vezes...”

Inês: “Ou será que ficam mais amigos?”

Fake Sigma: “Eu acho que ficamos zangados, algumas vezes.”

Hinata: “Algumas vezes e às vezes pessoas que não são tão próximas a gente também fica mais amigo.”

Fake Sigma: “E depois algumas vezes eles não querem falar conosco em grupo, ficam amuados. O Luccas por exemplo porque eu comecei a ganhar muitas vezes. Mas depois voltámos a ficar bem.”

Grupo 4

Angel, Hogie Waggy e Mitsuki

Inês: “Lembram-se de alguns jogos que fizemos em sala. Quais é que foram?”

Hogie Waggy: “Eu me lembro de dois, o jogo da Glória, o Caça ao Tesouro. Ah! E a Apendilândia também.”

Angel: “O jogo do robot. Eu gostei muito.”

Mitsuki: “E a Divertilândia.”

Inês: “E são só esses?”

Angel, Hogie Waggy e Mitsuki: “Não, não!”

Angel: “Também temos...”

Mitsuki: “O jogo das frações.”

Inês: “Sim, mas olhem vamos falar um de cada vez, porque senão fica uma grande confusão e não nos conseguimos ouvir uns aos outros.”

Angel: “Teve a Caça ao Tesouro, o jogo das frações, que foi o dominó.”

Inês: “Muito bem, ainda se lembram de muitos. E quando jogaram esses jogos em sala, porque é que os utilizaram? Sabem dizer-me?”

Angel: “Acho que é a interdisciplinaridade.”

Hogie Waggy: “Sim. E também para o nosso aprendizado, para nós aprendermos melhor as frações, sabermos melhor estudo do meio, português e matemática. E ficarmos melhores.”

Inês: “Queres acrescentar mais alguma coisa Mitsuki?”

Mitsuki: “Não...”

Inês: “E quando é que realizámos estes jogos?”

Hogie Waggy: “Quando nós utilizámos estes jogos?!”

Mitsuki: “Quase todos os dias.”

Hogie Waggy: “Ah, já sei! Quando já não tínhamos mais nada para fazer e também quando nós não temos muita coisa para fazer.”

Angel: “E também para nós aprendermos, a termos mais raciocínio.”

(apresento as fotografias dos jogos aos alunos)

Inês: “Então e que jogos é que eu tenho aqui?”

Angel: “Este é o *Peddy Paper*, este é o Caça ao Tesouro.”

Hogie Waggy e Mitsuki: “Sim.”

Mitsuki: “A Apendilândia.”

Angel: “Este é...”

Mitsuki: “O *Peddy Paper* também.”

Angel e Hogie Waggy: “Sim.”

Hogie Waggy: “Aqui é o jogo dos sinais, o Ah! Oh! e Uau!”

Angel: “O jogo da Glória.”

Mitsuki: “O Dominó das frações e o jogo do robot.”

Inês: “Este aqui (apontando para o dominó) reparei que foi o que menos jogaram. Porquê?”

Hogie Waggy: “Eu não joguei, mas eu queria também jogar...”

Angel: “Porque ninguém sabia jogar.”

Inês: “Jogar ao dominó?”

Angel, Hogie Waggy e Mitsuki: “Sim.”

Mitsuki: “Era bué confuso, nós não percebíamos com qual começar.”

Hogie Waggy: “Eu sabia. Quando uma pessoa começa o dominó a outra tem de usar uma peça equivalente, eu acho. Mas acho que confundiu muito.”

Inês: “Hum, hum... Estou a perceber, mas tinham as regras.”

Mitsuki: “Mas não dava para fazer daquela forma, porque eram muitas peças.”

Inês: “E sabiam tudo sobre as frações, não conseguiam era jogar é isso?”

Angel: “Não, eu acho que também era porque não sabíamos bem as frações para jogar. Eu não consegui perceber bem o jogo.”

Inês: “Ok, acho que já percebi. E na construção do jogo, a Divertilândia.”

Hogie Waggy: “Aprendemos que não importa ganhar ou errar, o que importa é nos divertir.”

Mitsuki: “E aprendemos a construir um jogo.”

Angel: “Eu aprendi a ter mais amizade, porque ninguém gozou um do outro.”

Inês: “Muito bem, então quando fizemos os jogos houve mais zangas ou ficaram mais amigos? Ou ficou igual?”

Hogie Waggy: “As duas.”

Mitsuki: “As duas, porque às vezes ficávamos zangados, porque uma vez eu fiquei a uma casa da caveira e tive medo de lá calhar. Eu pensava que era para eu morrer e perdia o jogo.”

Inês: “Mas depois de jogarem, ficavam ou amigos ou ficavam zangados na mesma?”

Angel: “Amigos.”

Hogie Waggy: “Zangados com a vitória porque também queríamos ganhar, mas também amigos.”

Inês: “Ok, ok, já estamos mesmo a terminar. Eu sei que já tocou para sair, mas estamos mesmo no fim e preciso da vossa ajuda, pode ser? Só mais um pouco.”

Angel, Hogie Waggy e Mitsuki: “Sim, está bem.”

Inês: “Quais foram as disciplinas/as matérias que trabalhamos para a construção do jogo?”

Angel: “Trabalhámos com cartão, para as casas.”

Hogie Waggy: “Tecido para fazer o dado. Como é que se chama?”

Mitsuki: “Musgami e feltro.”

Inês: “Sim, boa! E quando utilizámos esses materiais acham que estamos a trabalhar que disciplina?”

Angel, Hogie Waggy e Mitsuki: “Interdisciplinaridade.”

Inês: “Ok, sim, mas isso é o quê?”

Hogie Waggy: “Então nós escolhemos 4 disciplinas.”

Angel: “Ah, estudo do meio.”

Hogie Waggy: “Matemática.”

Angel: “E português.”

Hogie Waggy: “E tem mais uma!”

Angel: “Ginástica!”

Mitsuki: “Educação física.”

Hogie Waggy: “Eu adorei! Era a mais fácil.”

Inês: “E as perguntas? Quem é que construiu perguntas?”

Hogie Waggy: “Não fui eu.”

Mitsuki: “Eu também não.”

Angel: “Eu escolhi de matemática.”

Inês: “E usaram o manual ou o livro de fichas?”

Angel: “Alguns usaram o manual. Mas eu e o Fake Sigma não. Só depois no fim para confirmar se estava bem e tiramos algumas ideias, mas não pusemos idêntico.”

(a entrevista teve de terminar, porque já tinha tocado para o intervalo antes do almoço e os alunos tiveram de sair)

Grupo 5

Jessie, Marcelo e Ruby

Inês: “Lembram-se de alguns jogos que fizemos em sala de aula?”

Jessie, Marcelo e Ruby: “Sim!”

Inês: “E quais é que foram, lembrei-me lá.”

Ruby: “Fizemos aquele jogo, assim gigante. Divertilândia!”

Marcelo: “Fizemos o Caça ao Tesouro, a Glória, a Aprendilândia e o jogo do robot, não sei...”

Jessie: “O Dominó das Frações.”

Marcelo: “E mais um! O das tabuadas.”

Inês: “E esse era qual?”

Jessie e Marcelo: “Era...era da tabuada. Dos Quantos Queres!”

Jessie: “E fizemos aquele jogo... Que era do cavalo-marinho.”

Marcelo: “Não! Esse não foi um jogo.”

Jessie: “Ah sim! Esse foi um projeto.”

Ruby e Marcelo: “Sim, esse era um projeto.”

Inês: “E quando é que jogámos esses jogos?”

Marcelo: “Haaa... Quando vocês estavam cá?!”

Jessie e Ruby: “Sim.”

Inês: “Sim... E porque é que jogavam esses jogos?”

Ruby: “Porque vocês tinham os trabalhos, que vocês queriam que nós fizéssemos.”

Jessie: “Porque nós aprendíamos coisas novas e vocês faziam jogos consoante as coisas que nós estávamos a aprender, que era para ver se sabíamos.”

Marcelo: “Sim...”

Inês: “E acham que foi importante realizar os jogos em sala de aula?”

Marcelo: “Para nós aprendermos coisas.”

Inês: “Que coisas?”

Marcelo: “Estudo do meio, português, matemática e também educação física.”

Inês: “Ok... e mais alguma coisa?”

Marcelo: “Sim, era importante para aprendermos novas coisas.”

Ruby: “Ah, e para nós aprendermos enquanto nós nos divertimos. Porque divertir, tipo jogos, acham mais a atenção das crianças, daí vocês misturaram as matérias com os jogos.”

Jessie: “Como.... Divertir é aprender. Aquela frase do jogo do *Peddy Paper*.”

Inês: “Ah!! Então ainda faltava mais um jogo.”

Marcelo: “Ah, sim!!”

Inês: “Agora tenho aqui umas fotografias para vos mostrar de alguns jogos que nós fizemos, (coloco as impressões em cima da mesa), para ver de quais é que vocês se lembram. Então que jogos é que aqui estão?”

Jessie: “Ahh... o jogo das bolinhas!”

Marcelo: “O Peddy-paper, aprender é divertido...”

Ruby: “O Caça ao Tesouro, a Apendilândia...”

Marcelo e Jessie: “A Glória?!”

Ruby: “Não, esse é a Apendilândia.”

Marcelo e Jessie: “Ahh, pois é!”

Inês: “E aqui?” (mostrando as restantes fotografias na outra cópia)

Marcelo: “Está o Jogo dos Sinais.”

Jessie: “O do Robot.”

Ruby: “O Dominó das Frações.”

Marcelo, Jessie e Ruby: “E a Glória!”

Jessie: “Não, este não é a Glória...”

Marcelo: “É, é! Estou-te a dizer que é da Glória.”

Jessie: “Deixa-me lá ver melhor! Ah, é isso.”

Inês: “E qual é que falta aqui, que vocês me disseram há pouco e que não está aqui nas imagens?”

Marcelo: “É o...?... o Quantos Queres!”

Ruby: “Não, o Caça ao Tesouro.”

Inês: “Qual é que não está?”

Ruby: “Ah.”

Marcelo: “Então é o Quantos Queres e mais nenhum, acho eu... É, é só o Quantos Queres.”

Inês: “Muito bem! E qual é que foi o jogo que mais gostaram?”

Marcelo: “Todos!”

(as crianças começam a querer falar ao mesmo tempo)

Inês: “Vamos falar um de cada vez, para conseguir ouvir todos. Então vamos começar pela Jessie. Jessie qual foi o jogo que mais gostaste de jogar?”

Jessie (fica pensativa e afirma): “Eu não fiz o do Dominó.”

Marcelo: “Mas qual é que foi o que gostaste mais.”

Ruby: “É chato, é bué chato.” (referindo-se ao jogo do Dominó)

Jessie: “O que eu gostei mais foi o *Peddy Paper*.”

Inês: “Há boa, foi?! E porquê?”

Jessie: “Porque nós andávamos de um lado para o outro na rua e era divertido.”

Marcelo: “Eu também gostei do *Peddy Paper*, porque nós estávamos nas aulas e não tínhamos de estar a fazer/escrever coisas no caderno. E podíamos estar na rua a correr e a fazer atividades.”

Jessie: “Sim!”

Inês: “E nessas atividades fizeram o quê? Não estavam a escrever no caderno...”

Marcelo: “Português, Matemática, Estudo do Meio. E estávamos a escrever numa folha.”

Inês: “Ah, em vez de estarem na sala é isso?”

Marcelo: “Sim. Eu gostei do *Peddy Paper* e não joguei o do Dominó, nem joguei a Glória e acho que a Apendilândia também não...”

Ruby: “Agora eu posso ser?”

Inês: “Podes, podes!”

Ruby: “É assim, o jogo que eu mais gostei, ainda tenho de pensar. Porque estou indecisa entre este (apontando para o *Peddy Paper*) e este o jogo do robozito.” (apontando para o jogo dos Constituintes do Artista)

Inês: “E como é que se chamava esse jogo?”

Jessie: “Robótico?!”

Marcelo: “Não, este jogo era sobre a história que nós lemos.”

Jessie: “Ah! O artista.”

Inês: “Era sobre isso mesmo. Chamava-se os constituintes do artista.”

Marcelo: “Era da história, eu sou um artista.”

Ruby: “Ah, sim era essa. Mas eu acho que o jogo que mais gostei foi o *Peddy Paper*.”

Inês: “Porquê?”

Ruby: “Porque andei de um lado para o outro e eu estava um pouco a tremer. Eu gosto quando estou a tremer porque quando tenho medo e fobias, tremo e assim estou a superar os meus medos.”

Inês: “E do que é que tinhas medo?”

Ruby: “De nós não acertamos todas, e de estar sempre a correr, e de poder saltar e fazer barulho!”

Inês: “No jogo foi o que mais gostaste?”

Ruby: “Sim, sim!”

Inês: “E o jogo com o robot, estavas a falar dele. O que é que mais gostaste com o *Blue-Bot*?”

Ruby: “Porque o *Blue-Bot* é muito divertido e eu adoro clicar em botões. E ele também sabia muito bem, não era velho nem nada, não tinha nenhuma falha.”

Marcelo: “Pois, mas tínhamos de ter cuidado! Porque se nós pusessemos uma direção em frente e quiséssemos ir para o lado, e não apagássemos a memória. Aconteceu-me isso quando nós

estávamos a jogar com o robot, nós esquecemo-nos e aquilo andou e andou e andou... Nós estávamos a tentar apagar a memória e aquilo não apagava.”

Ruby: “Ele estragou-se alguma vez?”

Inês: “Não, não.”

Jessie: “Inês, tu depois vais perguntar qual foi o jogo que nós não gostámos? É que destes jogos que estão aqui o que eu odiei foi este.” (apontado para o do robot)

Inês: “Podem dizer, sim. Então porquê?”

Jessie: “É que eu não gostei, era chato.”

Inês: “Era chato? Explica-me lá melhor.”

Jessie: “É que foi o jogo que eu tive uma má experiência...” (baixa a cabeça, com um olhar triste)

Inês: “Então qual é que foi a tua má experiência?”

Jessie: “Porque o Marcelo e o Tutu estavam a implicar comigo e depois eu bati no Tutu, só porque eu fui buscar a carta, e era a minha vez, fui buscar a carta e o Tutu disse “Jessie põe a carta”. Só que eu só estava a ver a carta e então ele gritou comigo a dizer “põe a carta”. Então como eu não consigo, eu fico muito zangada quando as pessoas fazem isso, eu bati no Tutu e por isso depois sai deste jogo e fui jogar este (aponta para o dominó das frações) com o CR7, a Angel e a Hinata.”

Inês: “Ah, já me lembro o que aconteceu. E depois falaste comigo sobre o que tinha acontecido não foi?”

Jessie: “Sim e eu percebi que fiz mal, mas quando fico zangada às vezes não consigo controlar. E por isso é que foi uma má experiência.”

Marcelo: “Os únicos jogos que eu não tive experiência, foi o das frações, a Glória e a Apendilândia.”

Inês: “E esse jogo das frações, quem mais é que jogou? Porque eu reparei que esse foi o jogo que menos jogaram.”

Marcelo: “Eu não joguei.”

Inês: “E não jogaram porquê? Porque não houve tempo, porque sabiam tudo sobre as frações, foi porquê?”

Marcelo: “Eu não joguei porque joguei outros.”

Ruby: “Eu joguei o jogo das frações. Mas não gostei muito deste jogo, porque temos que pensar. E às vezes as pessoas chateavam-se porque uma pessoa estava a demorar muito.”

Marcelo: “Mas isso é como se fosse o Xadrez temos que pensar.”

Ruby: “Não, mas as pessoas não se chateiam no Xadrez porque no Xadrez o outro jogador também tem sempre que pensar...”

Marcelo: “Pois e aí era a mesma coisa!”

Ruby: “Mas ali há outros jogadores que não pensam, daí é que ele grita.”

Inês: “Ou seja, precisavas de tempo para pensar e os outros jogadores queriam que te despachasses e gritavam contigo?”

Marcelo: “Pois, isso é errado.”

Ruby: “Pois, eles estavam tipo a gritar.”

Jessie: “Sim, eu ouvi eles dizerem “Vá Ruby, vá Ruby despacha-te!””

Marcelo: “Estavam a pressionar-te.”

Ruby: “Eu não fiz nada, porque não queria coiso...”

Inês: “Já vi que este jogo das Frações foi uma má experiência é isso?!”

Ruby: “Sim, foi, foi!”

Marcelo: “Para mim não sei, não joguei.”

Inês: “Então e agora vamos falar daquele jogo que fizemos lá fora. Como é que se chama?”

Marcelo: “O *Peddy Paper*?”

Inês: “Não, não desculpem. O último que fizemos.”

Jessie: “Divertilândia.”

Ruby: “Divertilândia, o jogo das matérias.”

Inês: “E acham que aprenderam alguma coisa quando construíram o jogo? Ou só quando jogaram?”

Marcelo: “Sim.”

Jessie: “Sim, eu aprendi duas coisas! A primeira foi que, lá quando eu fui para o 7 que foi a pergunta que eu não me lembrava. Eu aprendi que... (fica a pensar), aí... essa pergunta eu aprendi um pouco mais sobre matemática, que eu sou horrível a matemática.”

Inês: “Matemática?! E lembras-te qual era a pergunta?”

Jessie: “Não...”

Marcelo: “Era uma qualquer... Era a do *Harry Potter*?”

Jessie: “Não...”

Inês: “Era dos ovos? Das frações, da pizza?”

Jessie: “Sim, era essa da pizza.”

Marcelo: “A mim, também me calhou essa!”

Jessie: “Eu aprendi uma coisa que temos a pizza inteira então é 1 de 1, mas pode ser também a outra (sussurra baixinho: que não me lembro) ... 1 de 2.”

Inês: “E era 1 de 2 porquê?”

Jessie: “Porque é metade.”

Inês: “Sim, e sabias que havia 10 fatias iguais e o Afonso tinha comido 5, que era?”

Jessie: “Metade! Por isso podiam ser 5 de 10 ou 1 de 2.”

Marcelo: “Sim! Era isso.”

Jessie: “E a segunda coisa que eu aprendi foi que nós temos de ter paciência para fazer as coisas, fazer as coisas com calma para ficar bem feito.”

Inês: “Boa.”

Jessie: “E não podemos discutir com os amigos porque podemos fazer alguma asneira como eu fiz que estivemos a cortar a moeda, que não era, porque estávamos distraídos. Foi quando fizemos as casas bónus, então íamos cortar o cartão da moeda.”

Inês: “Ah, pois foi. Cortaram o cartão da moeda, mas não faz mal, conseguiu-se resolver sem problema.”

Marcelo: “A coisa que eu não me vou esquecer e que não gostei foi de ir parar à caveira.”

Inês: “Então, mas vamos lá nos concentrar. Qual foi a pergunta que eu fiz? Lembrem-se lá... Foi o que é que aprenderam quando construíram o jogo.”

Marcelo: “Português e estudo do meio.”

Ruby: “Só Estudo do Meio mesmo, porque só me calhou Estudo do Meio, fui eu que fiz os cartões e as perguntas, daí eu já sabia as respostas (rindo-se). E no jogo foram só essas perguntas que me calharam, porque depois fiquei presa numa casa.”

Inês: “Ah a casa do poço, que tinhas de aguardar que os outros jogadores passassem para poderes jogar novamente.”

Ruby: “Sim, foi aí.”

Inês: “E os outros jogos que nós jogámos, aqueles que eu trouxe. O que acham que aprenderam com eles?”

Marcelo: “No jogo da Divertilândia eu aprendi que temos de ser pacientes e cumprir as regras. Nos outros jogos, na Caça ao Tesouro, eu aprendi que se nós discutirmos com alguém... é aquela regra que a Ruby disse “que quem perder” ...”

Inês: “Não gozar com os outros, nem se vangloriar.”

Jessie: “Também nem sempre nós ganhamos.”

Marcelo: “Nem se gabar pela vitória.”

Jessie: “Eu quase nunca ganho os jogos.”

Marcelo: “Eu também não ganhei!”

Ruby: “Eu também não ganhei praticamente nenhum, quem ganhou foi a Tinoco.”

Inês: “E é isso só que importa? É ganhar?”

Jessie, Marcelo e Ruby: “Não!”

Jessie: “O que importa é nos divertirmos.”

Marcelo: “O que importa é nós aprendermos. E perder também é aprender.”

Jessie: “E também o que importa não é quem ganha, o que importa é nós participarmos e nos divertimos.”

Ruby: “Sim.”

(começaram a conversar sobre alguns amigos que não cumpriram as regras da Divertilândia e a Ruby retoma a entrevista)

Ruby: “Estávamos a dizer o que é que importava?”

Marcelo: “O que é que conseguiste perceber e aprender com os jogos.”

Ruby: “Eu consegui perceber como é que funcionam os robots. Que se nós tivermos uma dúvida não devemos ter vergonha de dizer. E que não interessa se ganhamos ou se perdemos, só interessa nos participarmos, cumprirmos as regras e aprendermos.”

Marcelo: “Só quero dizer uma coisa (lembrando-se do que estiveram a conversar das regras, e sobre o ganhar). Ela tem razão, às vezes quando estávamos a jogar o CR7 diz sempre que ganha, mesmo que perca. Ele está sempre a dizer “ah, eu vou ganhar” ou “ah, eu ganhei, eu ganhei” principalmente na pista de atletismo, até quando a minha equipa estava à frente. Não é que importasse quem estava à frente, mas acho que naquela vez até era a minha equipa, e ele está sempre a dizer isso.”

Jessie: “O CR7 quer sempre ganhar.”

Inês: “Sim, mas eu no atletismo não estava e não vi, têm de falar com a (professora cooperante). Quando foi na entrevista e nos jogos eu falei com o CR7 sobre isso, agora vamos focarmo-nos aqui. Então nós aprendemos com os manuais, com os livros de fichas...”

Marcelo (interrompe e afirma): “E com os jogos também.”

Inês: “Porquê?”

Marcelo: “Porque também tem matérias...” (faz silêncio e fica pensativo)

Inês: “Dá-me lá um exemplo.”

Marcelo: “Ah... *O Peddy Paper* tivemos a aprender português, matemática e estudo do meio. Mas algumas coisas já aprendemos, estávamos a rever. Havia uma que era “aprender é divertido” que era com o eixo de reflexão e também no posto lá em cima no banco estava uma pergunta que era sobre o espaço, a terra e a lua. Também lá atrás nas escadas tinha matemática, que era, tinha por ordem crescente ou por ordem decrescente e também era para fazer uma figura com o Tangram.”

Jessie: “Eu só queria dizer uma coisa sobre o jogo da Divertilândia, sobre matemática. Eu não sei muito sobre matemática porque há muitas coisas difíceis sobre matemática, eu ainda não sei as tabuadas, ainda não sei contar, tipo $5+5$ eu sei que é 10, mas tipo se eu agora disser $6+6$ é 12, mas se eu agora disser tipo $120+120$, eu tenho que pensar e fazer a conta na cabeça.”

Marcelo: “É só fazeres $12+12$, é tirares o 0.”

Jessie: “Só que depois a professora deu-me outra vez o teste de matemática, porque no outro dia eu não tive muita atenção, porque eu estava triste. E se nós estamos tristes às vezes ficamos desconcentrados e por isso a professora deixou-me repetir o teste.”

Inês: “Boa, ainda bem! E agora eu sei que vais ter mais atenção e vais conseguir!”

Jessie: “Sim, a professora diz que eu sou uma boa aluna, só preciso de ter atenção e me concentrar.”

Inês: “Claro que és, só tens de te concentrar, não tens pressa, é fazer com calma.”

Jessie: “Sim.”

Inês: “Então e o que é que podemos aprender com os jogos?”

Jessie: “Com os jogos nós podemos aprender tudo! Podemos aprender. Eu vou dizer algumas matérias que não tiveram lá nos jogos, mas eu vou dizer, podemos aprender matemática, estudo do meio, o português, educação física, podemos aprender inglês, pode ter alguns com francês, pode ter com italiano, pode ter várias, várias...”

Marcelo: “... línguas.”

Jessie: “... várias línguas e então nós podemos aprender com os jogos e também com as outras coisas. Às vezes também, a minha avó que é mãe da minha mãe e o pai da minha mãe, eles foram

professores e às vezes eu é que lhes ensino coisas, que às vezes eu digo coisas que eles não sabem e aprendem.”

Inês: “Sim, eles também podem aprender contigo, não é?”

Jessie: “Sim. Muitas coisas!”

Inês: “Ruby e tu que achas que puderam e podem aprender com os jogos?”

Ruby: “Com todos os jogos conseguimos aprender pelo menos uma coisa, não só com os jogos cá da sala de aula, mas também com os outros que não são cá da sala, porque com os outros nós também podemos aprender a esperar com paciência. Mas cá na sala os nossos têm mais matérias. Ah, nós podemos aprender matemática, estudo do meio, inglês, português, podemos aprender...”

Jessie: “Então isso foi o que eu disse, estás sempre a dizer as mesmas coisas que eu digo...”

Inês: “Então é porque se calhar tem a mesma opinião que tu, não é por mal.”

Ruby: “Sim!!! Nós aprendemos imensas coisas, a ter paciência. Ser humilde, não se gabar quando se ganha, não gozar quando uma pessoa perdeu ou ainda está no início e também podemos aprender as matérias.”

Marcelo: “As perguntas puxam pela nossa cabeça!”

Inês: “Muito bem! Então já tínhamos feito estes jogos e eu sugeri construirmos um jogo em turma, com todos. A Divertilândia, nome escolhido por vocês. “

Jessie, Marcelo e Ruby: “Sim!!”

Inês: “Então e porque é que acham que eu sugeri fazermos esse jogo com todos?”

Ruby: “Para nós aprendermos e para nós sabermos como é que se faz um jogo.”

Marcelo: “A professora Inês sugeriu para nós jogarmos em turma, porque se calhar se fosse tipo, só metade da turma, ou menos, não dava para uma parte da turma ou menos poder ficar a jogar outro jogo tão grande. O jogo era grande e nós também éramos muitos, por isso é que teve de ser assim tão grande.”

Inês: “Ah! Sim, mas não era por causa do tamanho. Porque é que construímos o jogo e não se construiu outra coisa, como fizeram a mascote com a professora Nádia.”

Marcelo: “Porque é que construímos o jogo?! Porque era para nós aprendermos mais. Não, espera. Porque era o projeto da professora.”

(os alunos começaram a demonstrar cansaço e a ficar mais inquietos)

Inês: “Para terminar, quero que me digam alguma coisa que tenham visto, ou que sintam que mudou na turma, ou convosco.”

Ruby: “Alguns eram amigos e viraram inimigos, outros pararam de ser inimigos e ficaram amigos.”

Inês: “Quem por exemplo?”

Ruby: “Não sei, mas deve ser alguém. Não sei, mas podia ser alguém.”

Inês: “Mas isso aconteceu na nossa turma?”

Ruby: “Pode ter acontecido.”

Inês: “E viste isso acontecer? Viram alguém? Por exemplo, alguém que se dava menos bem e que agora até se está a dar melhor.”

Ruby: “Ah, eu já sei! Eu e o Tutu nós não éramos muito amigos e agora nós somos amigos.”

Marcelo: “Eu... e o Naruto. Nós já nos damos melhor no computador.”

Jessie: “Eu, eu não gosto lá muito do Tutu, mas como eu pensei na minha cabeça “bem, nós não somos todos iguais e pode haver pessoas diferentes”, então eu pensei “porque é que eu não posso tentar ser melhorzinha com o Tutu”. Eu tentei ser no projeto do computador, tentei ser melhor e deu certo. Agora já somos amigos.”

Grupo 6

Luccas e Maggie

Inês: “Sejam bem-vindos à nossa entrevista podem dizer os vossos nomes por favor.”

Luccas: “Luccas.”

Maggie: “Maggie.”

Inês: “Então estávamos a falar que quando jogamos, às vezes ficamos com muita vontade de ganhar, não é?”

Luccas e Maggie: “Sim!”

Inês: “E com os jogos, acham que houve mais zangas, ficaram mais amigos ou ficou igual?”

Luccas: “Ficámos mais amigos.”

Maggie: “Sim, ficámos mais amigos.”

Inês: “Porquê? Porque é que acham?”

Luccas: “Porque conhecemos melhor as pessoas a trabalhar em grupo. E ficamos habituados a não ficar sempre com as mesmas pessoas em grupo.”

Maggie: “E quando nós ganhamos, não devemos nos gabar aos outros da vitória e não gozar com os outros que não ganharam. E também não gozar com quem ficou mais atrás.”

Inês: “E aqui, antes estivemos a falar do jogo das frações, estavam-me a dizer porque é que acham que a turma jogou menos. Era porquê? Lembram-se?”

Luccas: “Era por causa que era um bocado confuso com as imagens e com a fração. Porque a fração estava agarrada com a imagem.”

Inês: “E que jogos é que mais gostaram?”

Luccas: “Os jogos que eu gostei mais foi fazer o *Peddy Paper* e a Divertilândia.”

Maggie: “Os que eu gostei mais foi o jogo do Robot, o jogo da Divertilândia e o *Peddy Paper* também.”

Luccas: “Eu também gostei do jogo do Robot.”

Inês: “E o que é que podemos aprender com os jogos, para além do que aprendemos com os manuais e os livros de fichas?”

Luccas: “Aprendemos mais coisas.”

Maggie: “Aprendemos mais coisas como o Lucas disse, só que em vez de termos os manuais e de estarmos a escrever, nós jogámos e ao mesmo tempo que jogamos aprendemos alguma coisa.”

Inês: “Porque é que acham que construímos o jogo em turma?”

Luccas: “Porque seria injusto só alguns construírem e outros não.”

Maggie: “Porque podias achar que era divertido e que nós íamos aprender mais do que aquilo que já sabíamos. E podíamos lembrarmo-nos do que já aprendemos...”

Luccas: “E ficávamos a saber mais.”

Maggie: “E a fixamos mais as coisas na cabeça. Nós já sabíamos, mas ajudava a fixar melhor.”

Luccas: “Aprendemos outra vez.”

**Anexo K – Tabela categorial completa da análise da
Categoria A, subcategoria A1**

Categoria		Subcategoria		Unidade de registo
A	Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula	A1	Tem regras	<p>CR7: “(...) Tem que esperar por toda a gente para jogar outra vez.” (p.16)</p> <p>Fake Sigma: “(...) com as regras para trabalhar em grupo (...)” (p.32)</p> <p>Fake Sigma: “Regras de grupo (...)” (p.34)</p> <p>Hinata: “Não gozar com os outros que perderam.” (p.34)</p> <p>Fake Sigma: “Esperar pela sua vez em silêncio (...)” (p.34)</p> <p>Hinata: “(...) não se gabar aos outros.” (p.34)</p> <p>Jessie: “E não podemos discutir com os amigos (...)” (p.51)</p> <p>Marcelo: “Nem se gabar pela vitória.” (p.52)</p> <p>Ruby: “(...) cumprimos as regras (...)” (p.53)</p> <p>Maggie: “(...) quando nós ganhamos, não devemos nos gabar aos outros da vitória e não gozar com os outros que não ganharam. E também não gozar com quem ficou mais atrás.” (p. 58)</p>

**Anexo L – Tabela categorial completa da análise da
Categoria A, subcategoria A2**

Categoria		Subcategoria		Unidade de registo
A	Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula	A2	Pratica-se em grupo	<p>CR7: “(...) estar em conjunto.” (p.12)</p> <p>Naruto: “(...) tem que haver um pouco mais de paciência.” (p.16)</p> <p>Tinoco: “(...) um jogo que nós fizemos...” (p.25)</p> <p>Chip: “(...) jogos em grupos (...)” (p.25)</p> <p>Elder: “(...) trabalharmos em grupo.” (p.26)</p> <p>Fake Sigma: “(...) para fazermos em grupo. E para haver os trabalhos em grupo.” (p.31)</p> <p>Hinata: “(...) às vezes pessoas que não são tão próximas a gente também fica mais amigo.” (p.37)</p> <p>Luccas: “(...) conhecemos melhor as pessoas a trabalhar em grupo. E ficamos habituados a não ficar sempre com as mesmas pessoas em grupo.” (p. 58)</p>

**Anexo M – Tabela categorial completa da análise da
Categoria A, subcategoria A3**

Categoria		Subcategoria		Unidade de registo
A	Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula	A3	É competitivo	<p>CR7: “(...) pessoas que tentaram ultrapassar.” (p.7)</p> <p>CR7: “(...) há pessoas que fazem batota só para ganhar.” (p.15)</p> <p>Fake Sigma: “(...) ficamos zangados, algumas vezes” (p.37)</p> <p>Fake Sigma: “(...) algumas vezes eles não querem falar connosco em grupo, ficam amuados. O Luccas por exemplo porque eu comecei a ganhar muitas vezes. Mas depois voltámos a ficar bem.” (p.37)</p> <p>Mitsuki: “(...) às vezes ficávamos zangados, porque uma vez eu fiquei a uma casa da caveira e tive medo de lá calhar. Eu pensava que era para eu morrer e perdia o jogo.” (p.40)</p> <p>Hogie Waggy: “Zangados com a vitória porque também queríamos ganhar, mas também amigos.” (p.41)</p> <p>Jessie: “(...) quando fico zangada às vezes não consigo controlar (...)” (p.48)</p> <p>Ruby: “(...) as pessoas não se chateiam no Xadrez porque no Xadrez o outro jogador também tem sempre que pensar...” (p.49)</p>

**Anexo N – Tabela categorial completa da análise da
Categoria A, subcategoria A4**

Categoria		Subcategoria		Unidade de registo
A	Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula	A4	É divertido	<p>Elder: “Para divertir.” (p.18)</p> <p>Fake Sigma: “Para nos divertirmos (...)” (p.30)</p> <p>Hogie Waggy: “(...) não importa ganhar ou errar, o que importa é nos divertir.” (p.40)</p> <p>Ruby: “(...) para nós aprendermos enquanto nós nos divertimos. Porque divertir, tipo jogos, acham mais a atenção das crianças (...)” (p.44)</p> <p>Jessie: “O que importa é nos divertirmos.” (p.52)</p> <p>Maggie: “Porque podias achar que era divertido (...)” (p.59)</p>

**Anexo O – Tabela categorial completa da análise da
Categoria A, subcategoria A5**

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
<p>A</p> <p>Conceção dos alunos sobre o que é jogar em contexto de sala de aula</p>	<p>A5</p> <p>É dinâmico</p>	<p>CR7: “(...) estar com os amigos a fazer.” (p.12)</p> <p>Tinoco: “(...) vamos fazer um jogo, e eu acho que se nós não tivéssemos visto ideias e feito estes jogos, nós não sabíamos tanto para fazer os jogos (...) precisamos de ver o que nós já sabemos fazer e dar ideias para fazer os jogos (...)” (p.24)</p> <p>Tinoco: “(...) fazermos uma coisa todos juntos.” (p.25)</p> <p>Chip: “(...) participarmos todos.” (p.25)</p> <p>Marcelo: “(...) como se fosse o Xadrez temos que pensar.” (p.49)</p> <p>Jessie: “(...) nem sempre nós ganhamos.” (p.52)</p> <p>Jessie: “(...) o que importa não é quem ganha, o que importa é nós participarmos (...)” (p.52)</p>

**Anexo P – Tabela categorial completa da análise da
Categoria B, subcategoria B1**

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
B	<p>Conceção dos alunos sobre o que aprenderam com a realização dos jogos</p>	<p>B1</p> <p>Interação entre os pares</p> <p>CR7: “(...) no <i>Peddy Paper</i> estávamos (...) todos ali juntos e na Divertilândia (...) porque fizemos coisas juntos também,” (p.5) CR7: “Tivemos de fazer as cartas. Tivemos de decidir (...)” (p.15) CR7: “(...) tipo haviam meninos que não gostavam de outros.” (p.15) Naruto: “Isso não mudou assim tanto não.” (p.15) CR7: “(...) mudou. Tipo o Tutu e a Ruby, eles não se davam assim tão bem. E depois melhoraram.” (p.15) Tinoco: “(...) ficámos mais amigos (...) porque nós estávamos a brincar, estávamos a jogar em grupo.” (p.18) Tinoco: “Nós jogámos mais em conjunto, ficámos mais amigos (...)” (p.24) Tinoco: “Ficámos mais unidos (...) não nos zangávamos tanto.” (p.27) Elder: “Algumas vezes ficámos zangados, mas... zangámo-nos menos vezes.” (p.27) Chip: “(...) outros meninos davam a opinião deles e esses meninos não gostavam da minha opinião e queriam que a opinião fosse igual ou só deles. (...) agora já ouvem.” (p.46) Tinoco: “A opinião pode não ser igual, mas temos que decidir uma opinião para conseguirmos trabalhar em conjunto.” (p.28) Hinata: “(...), para ficar mais em grupo.” (p.31) Fake Sigma: “(...) algumas vezes, quando há as cartas e nós não sabemos e depois alguém diz a frase correta (...)” (p.34) Mitsuki: “(...) aprendemos a construir um jogo.” (p.40) Angel: “Eu aprendi a ter mais amizade, porque ninguém gozou um do outro.” (p.40) Marcelo: “(...) é errado (...) estavam a pressionar-te.” (p.49) Ruby: “(...) Nós aprendemos imensas coisas, a ter paciência. Ser humilde, não se gabar quando se ganha, não gozar quando uma pessoa perdeu ou ainda está no início (...)” (p.55) Ruby: “(...) Eu e o Tutu nós não éramos muito amigos e agora nós somos amigos.” (p.56) Marcelo: “Eu... e o Naruto. Nós já nos damos melhor (...)” (p.57) Jessie: “Eu, eu não gosto lá muito do Tutu, mas como eu pensei na minha cabeça “bem, nós não somos todos iguais e pode haver pessoas diferentes”, então eu pensei “porque é que eu não posso tentar ser melhorzinha com o Tutu” (...) tentei ser melhor e deu certo. Agora já somos amigos.” (p.57) Luccas: “Ficámos mais amigos.” (p.58) Maggie: “(...) ficámos mais amigos.” (p. 58)</p>

**Anexo Q – Tabela categorial completa da análise da
Categoria B, subcategoria B2**

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
B	B2 Conteúdos curriculares	<p>CR7: “(...) porque nós aprendemos mais.” (p.3)</p> <p>CR7: “(...) estamos a aprender mais.” (p.7)</p> <p>CR7: “(...) estávamos também a aprender porque estávamos a fazer e depois íamos realizar e aprender.” (p.9)</p> <p>Naruto: “(...) as matérias que a gente aprendeu.” (p.10)</p> <p>CR7: “Tipo as frações, as fases das luas, a translação da lua...” (p.10)</p> <p>Naruto: “Estudo do meio!” (p.10)</p> <p>CR7: “Português, matemática, estudo do meio e educação física” (p.13)</p> <p>Chip: “(...) para relembrar as matérias que já aprendemos.” (p.18)</p> <p>Tinoco: “(...) para aprender mais.” (p.18)</p> <p>Chip: “(...) relembramo-nos dos prefixos, sufixos (...)” (p.19)</p> <p>Tinoco: “O predicado, o sujeito, o grupo nominal, o grupo verbal.” (p.19)</p> <p>Chip: “(...) as direções.” (p.19)</p> <p>Tinoco: “(...) com figuras equivalentes e colocavas fração com fração (...)” (p.22)</p> <p>Tinoco: “(...) as matérias.” (p.23)</p> <p>Chip: “(...) aprendi as frações.” (p.24)</p> <p>Elder: “(...) também aprendi as frações.” (p.24)</p> <p>Chip: “(...) a ordem crescente e decrescente.” (p.24)</p> <p>Chip: “(...) o Tangram.” (p.25)</p> <p>Tinoco: “(...) as artes, porque fizemos e contruímos as casas, tivemos de pintar e recortar (...)” (p.26)</p> <p>Chip: “(...) criatividade.” (p.26)</p> <p>Fake Sigma: “(...) para aprender.” (p.30)</p> <p>Hinata: “(...) para relembrar o que fizeram e fizemos.” (p.30)</p> <p>Fake Sigma: “(...) para aprender (...)” (p.31)</p> <p>Hinata: “(...) o sujeito e o predicado, o grupo nominal e o grupo verbal.” (p.33)</p> <p>Fake Sigma: “(...) matemática, estudo do meio, educação física e português.” (p.34)</p> <p>Hinata: “(...) as matérias que nós damos.” (p.34)</p> <p>Hinata: “(...) na Aprendizândia (...) quando a gente chegava ao fim tinha de responder corretamente a cada uma das cartas para poder ganhar. Por isso tínhamos de relembrar tudo o que nós fizemos para poder passar.” (p.35)</p> <p>Angel: “(...) a interdisciplinaridade.” (p.38)</p> <p>Hogie Waggy: “(...) aprendermos melhor as frações, sabermos melhor estudo do meio, português e matemática (...)” (p.38)</p> <p>Angel: “(...) para nós aprendermos, a termos mais raciocínio.” (p.39)</p> <p>Angel, Hogie Waggy e Mitsuki: “Interdisciplinaridade.” (p.41)</p> <p>Marcelo: “Estudo do meio, português, matemática e também educação física.” (p.44)</p> <p>Marcelo: “(...) aprendermos novas coisas.” (p.44)</p> <p>Jessie: “(...) eu aprendi um pouco mais sobre matemática, que eu sou horrível a matemática.” (p.50)</p> <p>Marcelo: “(...) O Peddy Paper estivemos a aprender português, matemática e estudo do meio. Mas algumas coisas já aprendemos, estávamos a rever (...)” (p.54)</p> <p>Jessie: “Com os jogos nós podemos aprender tudo! Podemos aprender. Eu vou dizer algumas matérias (...)” (p.54)</p> <p>Ruby: “(...) não só com os jogos cá da sala de aula, mas também com os outros que não são cá da sala, porque com os outros nós também podemos aprender a esperar com paciência. Mas cá na sala os nossos têm mais matérias (...)” (p.55)</p> <p>Marcelo: “(...) nós aprendermos mais (...)” (p.56)</p> <p>Luccas: “Aprendemos mais coisas.” (p.59)</p> <p>Maggie: “Aprendemos mais coisas (...) só que em vez de termos os manuais e de estarmos a escrever, nós jogámos e ao mesmo tempo que jogamos aprendemos alguma coisa.” (p.59)</p> <p>Maggie: “(...) relembrarmo-nos do que já aprendemos...” (p.59)</p> <p>Maggie: “(...) fixarmos mais as coisas na cabeça. Nós já sabíamos, mas ajudava a fixar melhor.” (p.59)</p> <p>Luccas: “Aprendemos outra vez.” (p.59)</p>

**Anexo R – Tabela categorial completa da análise da
Categoria B, subcategorias B3 e B4**

Categoria		Subcategoria		Unidade de registo
B	Conceção dos alunos sobre o que aprenderam com a realização dos jogos	B3	Avaliação	<p>Naruto: “(...) a gente aprendeu coisas e outra parte é que a gente podíamos estar estudando mais.” (p.3)</p> <p>Jessie: “Porque nós aprendíamos coisas novas e vocês faziam jogos consoante as coisas que nós estávamos a aprender, que era para ver se sabíamos.” (p. 44)</p>
		B4	Aprender de forma divertida	<p>CR7: “(...) no <i>Peddy Paper</i> estávamos a correr, a fazer coisas divertidas (...) e na Divertilândia eu diverti-me (...)” (p.5)</p> <p>Elder: “Foi bom.” (p.23)</p> <p>Fake Sigma: “(...) para nos divertir (...)” (p.31)</p> <p>Ruby: “(...) tipo jogos, acham mais a atenção das crianças, daí vocês misturaram as matérias com os jogos.” (p.44)</p> <p>Jessie: “(...) Divertir é aprender (...)” (p. 44)</p> <p>Ruby: “(...) o Blue-Bot é muito divertido (...)” (p.47)</p>

**Anexo S – Tabela categorial completa da análise da
Categoria C, subcategoria C1**

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
C Opinião das crianças sobre os jogos usados na intervenção	C1 Jogos mais significativos	<p>CR7: “O <i>Peddy Paper</i> e ... a Divertilândia!” (p.5)</p> <p>Naruto: “(...) Caça ao tesouro (...) parece que a gente voltou no tempo. No tempo dos piratas e isso foi bué giro.” (p.6)</p> <p>Elder: “(...) Apendilândia.” (p.21)</p> <p>Tinoco: “(...) da Divertilândia.” (p.21)</p> <p>Chip: “(...) o do robot.” (p.21)</p> <p>Fake Sigma: “O da Glória porque eu estava sempre a ganhar (...)” (p.32)</p> <p>Hinata: “(...) jogo do Robot porque a gente tinha de movimentar o robot para completar as respostas às perguntas.” (p.32)</p> <p>Hinata: “(...) também gostei do jogo das Interjeições.” (p.33)</p> <p>Jessie: “O que eu gostei mais foi o <i>Peddy Paper</i> (...) nós andávamos de um lado para o outro na rua e era divertido.” (p.46)</p> <p>Marcelo: “(...) gostei do <i>Peddy Paper</i>, porque nós estávamos nas aulas e não tínhamos de estar a fazer/escrever coisas no caderno. E podíamos estar na rua a correr e a fazer atividades.” (p.46)</p> <p>Ruby: “(...) o jogo que mais gostei foi o <i>Peddy Paper</i> (...) porque quando tenho medo e fobias, tremo e assim estou a superar os meus medos.” (p.47)</p> <p>Jessie: “(...) eu aprendi foi que nós temos de ter paciência para fazer as coisas, fazer as coisas com calma para ficar bem feito.” (p.51)</p> <p>Marcelo: “No jogo da Divertilândia eu aprendi que temos de ser pacientes e cumprir as regras (...)” (p.52)</p> <p>Ruby: “Eu consegui perceber como é que funcionam os robots. Que se nós tivermos uma dúvida não devemos ter vergonha de dizer (...)” (p.53)</p> <p>Luccas: “Os jogos que eu gostei mais foi fazer o <i>Peddy Paper</i> e a Divertilândia.” (p.59)</p> <p>Maggie: “Os que eu gostei mais foi o jogo do Robot, o jogo da Divertilândia e o <i>Peddy Paper</i> também.” (p.59)</p> <p>Luccas: “Eu também gostei do jogo do Robot.” (p.59)</p>

**Anexo T – Tabela categorial completa da análise da
Categoria C, subcategoria C2**

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
C	Opinião das crianças sobre os jogos usados na intervenção	<p data-bbox="395 591 464 1881">C2</p> <p data-bbox="464 591 671 1881">Jogos menos significativos</p> <p data-bbox="671 591 1410 1881"> CR7: “ (...) o que joguei menos, menos foi o das frações.” (p.8) CR7: “ (...) toda a gente dizia que este era chato e não sabiam fazer.” (p.8) CR7: “ (...) mas o que eu joguei menos foi o quantos queres.” (p.8) CR7: “ (...) era chato estar lá sentado a fazer aquilo.” (referindo-se ao dominó das frações) (p.8) Chip: “Eu joguei duas vezes, mas eu não estava a perceber. Porque o meu grupo baralhava muito.” (referindo-se ao dominó das frações) (p.21) Chip: “Eu sabia as frações, mas só não sabia o jogo porque era muito confuso.” (p.22) Fake Sigma: “ (...) o Peddy Paper. Que eu não gostei muito, porque fiquei lá baralhado porque eu pensei que tínhamos de ir para o J, só que depois eles começaram a ir para ali (apontando para o campo de jogos) e eu fiquei confuso.” (p.31) Fake Sigma: “ (...) tive que correr muito.” (p.31) (referindo-se ao Peddy Paper) Hinata: “ (...) estávamos todos embaralhados (...) e eu não sabia qual colocar e depois estava a dar tudo errado.” (p.33) (referindo-se ao dominó das frações) Hinata: “Eu achei que era difícil.” (p.33) (referindo-se ao dominó das frações) Angel: “ (...) ninguém sabia jogar.” (p.39) (referindo-se ao dominó das frações) Mitsuki: “Era bué confuso, nós não percebíamos com qual começar.” (p.40) (referindo-se ao dominó das frações) Hogie Waggy: “ (...) uma pessoa começa o dominó a outra tem de usar uma peça equivalente (...) Mas acho que confundiu muito.” (p.40) Angel: “ (...) eu acho que também era porque não sabíamos bem as frações para jogar. Eu não consegui perceber bem o jogo.” (p.40) Ruby: “É chato (...)” (p.46) (referindo-se ao dominó das frações) Jessie: “ (...) eu não gostei, era chato (...) foi o jogo que eu tive uma má experiência (...) porque o Marcelo e o Tutu estavam a implicar comigo e depois eu bati no Tutu (...)” (p.48) (referindo-se ao jogo do robot) Ruby: “ (...) o jogo das frações (...) não gostei muito deste jogo, porque temos que pensar. E às vezes as pessoas chateavam-se porque uma pessoa estava a demorar muito.” (p.49) Luccas: “ (...) era um bocado confuso com as imagens e com a fração. Porque a fração estava agarrada com a imagem.” (p.59) </p>