



Vera Lúcia Chaves dos Santos **Relatório do Projeto de Investigação**

Desencadeando Aprendizagens por meio de Tarefas Recreativas

Relatório da Componente de Investigação de Estágio
III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Bento
Pinto

Dezembro de 2016

Versão Final

Vera Lúcia Chaves dos
Santos

**Desencadeando
Aprendizagens por meio de
Tarefas Recreativas**

Instituição: Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo: 2016/2017

Unidade curricular: Estágio III

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Agradecimentos

Este trabalho, mais que a finalização de uma etapa, representa a superação de expectativas pessoais, encerrando uma fase fundamental da minha vida, na qual adquiri competências diversificadas, estabeleci relações, superei obstáculos, construí amizades, alcancei pequenas conquistas... No entanto, reconheço que muitas das conquistas a que aqui me remeto não teriam sido exequíveis sem o apoio constante de algumas pessoas a quem gostaria de agradecer, ainda que de forma breve mas bastante sincera e sentida.

Começo por agradecer à minha família... à minha mãe por me ter incentivado a terminar este trabalho... ao meu irmão, que com a sua calma, me tranquilizou nos momentos de maior aflição e desespero.

Agradeço, ainda...

A uma pessoa bastante especial que sempre me disponibilizou o seu ombro como aconchego nos momentos mais complicados de toda esta jornada e que me ajudou a relaxar nos momentos mais tensos... muito obrigada bebé.

Ao meu orientador, Professor Jorge Pinto, por se ter revelado uma pessoa tão íntegra, sempre disponível para me ajudar e por saber sempre a que palavras recorrer para me reconfortar e incentivar a fazer mais e melhor. Por tudo isto e muito mais que ficou por dizer, o meu muito obrigada.

À professora cooperante Ana Cristina Silva, que me ajudou a evoluir enquanto pessoa e profissional e por quem fui tão bem acolhida.

A todas as crianças que, de uma forma ou de outra, estiveram envolvidas neste processo e que com o seu carinho me ajudaram a superar obstáculos, alcançar objetivos e efetivar aprendizagens.

Às minhas colegas de trabalho e de escola, por todo o carinho e dedicação.

Aos professores Ana Sequeira, Ângela Lemos e Filipe Fialho que, de um modo ou de outro, me ajudaram a crescer e a alcançar objetivos há tanto desejados.

Sem todos vocês esta jornada não teria o mesmo gosto, sem sombra de dúvida que não seria a mesma coisa, por isso o meu muito obrigada. Obrigada por existirem e terem feito

parte deste momento de aprendizagem, que tanto me marcou enquanto pessoa e profissional.

Resumo

O presente projeto de investigação procura perceber qual a influência das propostas pedagógicas recreativas como alternativa às desenvolvidas, habitualmente, no quotidiano escolar. Estas propostas configuram ao que designamos por brincadeiras e jogos.

No seguimento deste objetivo formulei a seguinte questão, como base de orientação para o projeto a realizar: “*De que modo a utilização de tarefas recreativas contribuem para o comprometimento dos alunos com as aprendizagens?*”.

Na concretização destes projetos e por entender ser o tipo de estudo mais adequado utilizei uma abordagem próxima da investigação ação. Em termos da recolha de dados utilizei a observação participante, a análise documental, o inquérito por questionário e as entrevistas.

Como principais resultados destaco a efetiva influência das tarefas recreativas e dos jogos no desenvolvimento holístico das crianças, sendo que estas proporcionaram um progresso além das competências cognitivas adstritas às tarefas em estudo.

Palavras-Chave: Pedagogia participativa; Estratégias de ensino-aprendizagem recreativas; Tarefas de exploração; Jogo

Abstract

This research project seeks to understand the influence of recreational pedagogical proposals as an alternative to those developed, usually, in daily school life. These proposals configure what we call play and games.

In the follow up of this objective I formulated the following question as a guideline for the project to be carried out: *“In what way do the use of recreational tasks contribute to the commitment of students with learning?”*.

In the execution of these projects and because I believe it to be the most appropriate type of study, I used an approach close to action research. In terms of data collection, I used participant observation, documental analysis, questionnaire survey and interviews.

As main results, I highlight the effective influence of recreational tasks and games in the holistic development of children, which provided a progress beyond the cognitive skills related to the tasks under study.

Keywords: Participative pedagogy; Recreational teaching-learning strategies; Exploration tasks; Game

ÍNDICE

Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice	v
Índice de figuras	vii
Índice de tabelas	viii
Índice de Siglas/Acrónimos.....	ix
1. Introdução.....	1
2. Quadro teórico de referência	6
2.1. Concepções sobre o Ensino: concepções do passado, perspectivas do presente, desígnios para o futuro	6
2.2. Construindo um quadro conceptual em torno dos termos aplicados	12
2.2.1. Desvendando significados, clarificando opiniões	12
3. Enquadramento metodológico.....	20
3.1. Identificação do método e sua justificação.....	20
3.2. Identificação e descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e tratamento de dados	25
3.2.1. Dispositivos e procedimentos de recolha de informação	25
3.2.2. Dispositivos e procedimentos de análise de informação	31
3.3. O Contexto e seus participantes.....	33
3.3.1. Breve caracterização do contexto	34
3.3.2. Descrevendo e interpretando as especificidades da turma	35
3.4. Procedimentos de intervenção	36
4. Apresentação e análise das informações	39

4.1. Especificidades das Tarefas Propostas	40
4.2. Área Curricular de Matemática	52
4.3. Área Curricular de Língua Portuguesa	64
4.4. Área Curricular de Estudo do Meio.....	71
5. Considerações finais.....	76
Referências bibliográficas	81
Anexos	87

Índice de figuras

Figura 1 - Categorização das tarefas em termos do seu grau de desafio e estrutura (Ponte, 2005).....	16
Figura 2 - Categorização das tarefas em termos da sua duração (Ponte, 2005)	18
Figura 3 - Esquema de Kemmis baseado na Espiral Cíclica de Investigação-Ação (cit. In Coutinho, et al., 2009, p.369)	23
Figura 4 - Distribuição das tarefas propostas, por áreas curriculares.....	39
Figura 5 - Exemplar das cartelas	40
Figura 6 - Exemplos dos problemas facultados aos alunos	42
Figura 7 - Exemplos dos elementos contemplados nas situações problemáticas	43
Figura 8 - Exemplar da ficha de problemas facultada aos alunos	44
Figura 9 - Exemplos dos Cartões Temáticos	45
Figura 10 - Sequência efetivada por um par de alunos.....	46
Figura 11 – Ideias prévias dos alunos relativas ao termo Caricatura	47
Figura 12 - Exemplos das caricaturas apresentadas	48
Figura 13 - Exemplos das caricaturas elaboradas pelos alunos.....	48
Figura 14 - Reprodução da Roda dos Alimentos.....	50
Figura 15 - Protótipos da dentadura, da escova de dentes e da pasta de dentes	51
Figura 16 - Tarefas propostas no âmbito da Matemática	54
Figura 17 - Considerações dos alunos face às tarefas de Matemática.....	54
Figura 18 - Resolução de um problema com recurso ao diagrama em árvore	59
Figura 19 - Resolução do problema com recurso ao diagrama em árvore	60
Figura 20 - Resolução do problema com recurso à representação icónica e Linguagem escrita.....	60
Figura 21 - Resolução do problema com recurso à representação icónica.....	60
Figura 22 - Tarefas propostas no âmbito da Língua Portuguesa	65
Figura 23 - Considerações dos alunos face às tarefas de Língua Portuguesa.....	65
Figura 24 - Tarefas propostas no âmbito do Estudo do Meio	71
Figura 25 - Considerações dos alunos face às tarefas de Estudo do Meio	72

Índice de tabelas

Tabela 1 - Principais especificidades das tarefas de Matemática	52
Tabela 2 - Análise sucinta das tarefas de Matemática	57
Tabela 3 - Objetivos e competências adstritas à tarefa <i>Bingo</i>	58
Tabela 4 - Objetivos e competências adstritas à tarefa <i>Problemas? Eu resolvo!</i>	62
Tabela 5 - Objetivos e competências adstritas à tarefa <i>Desafios problemáticos</i>	63
Tabela 6 - Principais especificidades das tarefas de Língua Portuguesa	64
Tabela 7 - Análise sucinta das tarefas de Língua Portuguesa	67
Tabela 8 - Objetivos e competências adstritas à tarefa <i>Os cartões que contam histórias</i>	68
Tabela 9 - Objetivos e competências adstritas à tarefa <i>Como eu te vejo</i>	69
Tabela 10 - Objetivos e competências adstritas à tarefa <i>Chuva de adjetivos</i>	70
Tabela 11 - Principais especificidades das tarefas de Estudo do Meio	71
Tabela 12 - Análise sucinta das tarefas de Estudo do Meio	73
Tabela 13 - Objetivos e competências adstritas à tarefa <i>Selecionando e organizando alimentos</i>	74
Tabela 14 - Objetivos e competências adstritas à tarefa <i>Para teres uma boa dentição, presta atenção!</i>	75

Índice de Siglas/Acrónimos

A.T.L. - Atividades de Tempos Livres

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

APACCF - Associação de Pais e Amigos das Crianças do Casal das Figueiras

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CHS - Ciências Sociais e Humanas

I-A - Investigação-ação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento próximo

1. Introdução

Através de uma análise cuidada a respeito das políticas educativas implementadas em Portugal, constatei a ocorrência de tendências diferenciadas que geraram algumas perplexidades, nomeadamente, no que concerne aos modos de fazer pedagogia, ou seja, a forma como o profissional de educação desenvolve o seu currículo.

Com efeito, destaco as perspetivas que configuram o progresso do processo de ensino-aprendizagem relativamente aos objetivos a que o mesmo se propõe, isto é, em oposição a um ensino formal, que diligenciava a aquisição de conhecimentos por meio de estratégias de memorização, surge a Educação Nova, termo proposto por *Adolphe Ferrière*, que visa a promoção de competências pessoais, designadamente, a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Assim, as ideologias de então tendem a ser, atualmente, encaradas numa perspetiva obsoleta, na medida em que o principal objetivo da educação recai sobre o desenvolvimento holístico do aluno, ou como Medeiros (2009) preconiza, a educação propriamente dita propõe-se assegurar “a realização pessoal e social de cada indivíduo ao longo da sua vida” (p. 67).

Neste sentido, face às novas perspetivas teóricas e especificidades dos contextos, surge a necessidade de se propor um novo agir no campo educativo, dando, assim, oportunidade aos profissionais para adequarem as suas práticas, ponderando sempre as variáveis envolventes, nomeadamente, a comunidade educativa, os estudantes com as suas singularidades e os recursos humanos e materiais inerentes ao contexto educativo em questão, uma vez que lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se uma realidade incontornável, sendo estes os princípios de uma pedagogia que os autores Oliveira-Formosinho, Kishimoto, e Pinazza (2007) designam por participativa ou pedagogia da participação.

Tais diretrizes conduzem a uma reestruturação das conceções acerca do papel da criança na sociedade, pelo que, ao invés de se assumir como um agente passivo da aprendizagem, a criança é reconhecida como um ser social e “co-construtora de conhecimento” (Dahlberg, Moss e Pence, cit. *In* Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16), sendo que a compreensão da mente infantil e o reconhecimento das suas capacidades individuais constituem dois aspetos centrais do progresso pedagógico (Bruner, 2000).

Todavia, enquanto aluna, no decorrer dos diversos níveis de ensino, experienciei, maioritariamente, uma pedagogia transmissiva, não havendo espaço para dar asas à imaginação, para investigar e descobrir... Assim, os únicos momentos destinados ao “eu criativo” limitavam-se aos períodos de intervalo. Aí sim, podíamos (re)inventar jogos e brincadeiras que, de facto, nos davam prazer. E, não é por recorrer aos termos “brincar” e “jogar” que me remeto à ausência de aprendizagens, pois aprendíamos, uns com os outros, regras de convivência e até mesmo conteúdos que tanto se desejam consolidados nos diversos anos de escolaridade.

Perante o exposto, e uma vez que não me identifico com as perspetivas de uma pedagogia transmissiva, “centrada no mestre” (Altet, 1999, p. 18) e focalizada unicamente na aquisição de conteúdos programáticos, procurei, mediante a prática de estágio, delinear um novo caminho que visasse o comprometimento dos alunos com a aprendizagem, despertando-lhes interesse pelos conteúdos a explorar. Com efeito, defini, como forma de abordagem aos conteúdos prescritos no programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a implementação de tarefas de jogo e outras com características similares, as quais designei por tarefas recreativas¹. Tais tarefas foram concebidas com o intuito de fomentar a participação ativa dos alunos, assim como, desenvolver competências intrínsecas à função de um investigador, admitindo que os mesmos pudessem ser co-construtores do seu próprio conhecimento ou, tal como Formosinho (2008) indica “conceptualizando [o aluno] como participante ativo e co-construtor de significado” (p. 16).

É de notar, que as tarefas estipuladas para a análise do meu objeto de estudo tiveram como pressuposto as premissas Vygotskianas, uma vez que estas foram pensadas com o intuito de promover o desenvolvimento potencial dos alunos que, segundo Vygotsky (1991) é determinado “através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração” (p. 58) com um par educativo mais competente.

Afinal, quais as melhores aprendizagens se não aquelas pelas quais tivemos gosto e um papel ativo na sua construção?

De acordo com Roger Cousinet (cit. *In* Altet, 1999) “É daquilo que fizemos que nos lembramos melhor” (p. 64).

¹ *In* Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2016: que diverte ou entretém, lúdico.

Nesta ordem de ideias, após legitimar as motivações que me orientaram na escolha do meu objeto de estudo, senti, então, necessidade de aprofundar esta temática que, ainda hoje, se apresenta complexa, com várias “arestas por limar” e, como tal, sem conseguir reunir um consenso face à sua implementação.

Após analisar as políticas educativas vigentes e confrontá-las com o objetivo primordial da Educação, “servir [...], o melhor possível, a plena formação e a inserção social e pessoal de cada aluno” (Marques & Roldão, 1999, p. 17), noto algumas contradições: por um lado deseja-se um ensino inclusivo, completo e diferenciado; por outro, por exemplo, constituem-se turmas cuja dimensão dificulta a concretização de determinados objetivos pedagógicos.

Não obstante, existem docentes que, contra todas as contrariedades, se esforçam por marcar a diferença e exercer uma prática que satisfaça os fundamentos teóricos de uma pedagogia participativa.

Ainda que alguns professores defendam, “até mesmo com um certo dogmatismo, o valor da brincadeira [...] esse valor atribuído não tem sido, necessariamente, refletido na prática” (Azevedo cit. *In* Sousa, 2012, p.2). Nesta perspetiva, a divulgação das práticas educativas apoiadas em estratégias de ensino recreativas, torna-se crucial, na medida em que nos permite “defender, com rigor, o valor vital que o brincar [e todas as tarefas com carácter semelhante devem] [...] ter no âmbito da educação da criança” (*ibidem*). Neste sentido, as tarefas propostas aos alunos deverão ser efetivadas na base dos seus interesses e necessidades, no sentido de lhes despertar capacidades de desenvolvimento e realização dos seus próprios momentos, tornando-os felizes, capazes de avaliar os benefícios da aprendizagem, encarando-a não como um procedimento entediante e trivial mas sim como algo aliciante e profícuo.

Definido o tema do presente projeto de investigação, eis que surge uma outra problemática: “Em que área curricular me iria focar?”.

Ainda que me fosse sugerida a hipótese de articulação do tema eleito com uma área curricular específica optei por não o fazer, abrangendo no meu projeto todas as áreas adstritas ao 1º CEB, designadamente, Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio, pois considero, tal como alguns autores defendem, que “A prática regular da transferência transdisciplinar dá sentido e finalidade às aprendizagens” (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002, pp. 295-296).

Mediante as concepções acima referenciadas, e tendo por base a observação e intervenção decorrentes da prática de Estágio II, considerei fundamental desenvolver o presente projeto de investigação tendo como ponto de partida a observação de algumas práticas educativas vigentes, dos professores do 1º CEB, indagando e analisando, posteriormente, quais as suas repercussões nas discências dos alunos e qual o papel que os mesmos adotam ao longo do processo de ensino-aprendizagem para, deste modo, delinear um plano de ação adequado e eficaz ao público-alvo em questão. Neste sentido, ao invés de assumir a metodologia de trabalho da professora cooperante, a qual se apoiava na resolução das tarefas propostas nos manuais escolares, fomentando uma pedagogia transmissiva, procurei desenvolver uma prática alicerçada em princípios que buscassem promover a participação ativa dos alunos. Assim, fundamentei a minha práxis nos pressupostos de uma pedagogia participativa, recorrendo a tarefas recreativas, na medida em que, desta forma, “os alunos ficam mais intrinsecamente motivados e focados” (Stipek cit. *In Rosa & Mata, 2012, p.1173*) nas suas aprendizagens.

Com efeito, e partindo do tema central “Desencadeando aprendizagens por meio de tarefas recreativas”, formulei a seguinte questão e respetivas subquestões, que me serviram de orientação para o projeto a realizar:

De que modo a utilização de tarefas recreativas contribuem para o comprometimento dos alunos com as aprendizagens?

- *De que forma as tarefas recreativas suscitam interesse pelos conteúdos a explorar?*
- *Que competências estas tarefas permitem desenvolver?*

No que concerne à estrutura do presente projeto, este encontra-se organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo compreende uma breve introdução ao projeto de investigação, no qual são explicitadas as motivações que me orientaram na escolha do respetivo tema, bem como, a sua pertinência face às atuais perspetivas educativas. Este capítulo integra, ainda, a questão central do projeto, assim como os seus objetivos específicos e uma sucinta apresentação da respetiva organização.

O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, pelo que inclui uma reflexão fundamentada acerca do ensino e das diversas questões e conceitos que lhe estão

subjacentes; uma análise estabelecida em princípios teóricos relativa aos conceitos “brincadeira”, “jogo” e “tarefa recreativa” e, por fim, uma consideração final alusiva às potencialidades das tarefas recreativas, enquanto recurso educativo.

O terceiro capítulo, designado por “Enquadramento Metodológico”, inclui uma abordagem detalhada e fundamentada do paradigma, que considero ser o mais adequado ao Projeto por mim desenvolvido, bem como, os métodos utilizados no decorrer da intervenção pedagógica e as técnicas de recolha, tratamento e análise de dados em que me baseei.

O quarto capítulo integra a apresentação e análise dos dados recolhidos no decorrer da intervenção pedagógica. Como tal, este capítulo apresentará as conceções das crianças face às tarefas propostas e aos termos “brincar”, “jogar” e “trabalhar”. Serão, ainda, evidenciadas as repercussões das tarefas propostas na aquisição de competências gerais e específicas, por parte dos alunos.

O quinto capítulo destina-se às conclusões consequentes de todo este processo investigativo, englobando, deste modo, tanto a intervenção pedagógica, como a elaboração do presente relatório teórico. Assim, neste ponto específico, tentarei dar resposta à questão central do Projeto, bem como, efetivar uma narração refletida acerca das minhas fragilidades, decursivas da sua concretização.

Por fim, constam as referências bibliográficas e os anexos.

Antes de prosseguir com o meu projeto investigativo considero relevante salientar que no seu decurso utilizarei quer o termo criança(s), quer o termo aluno(s) para me referir ao meu público-alvo, na medida em que os alunos, pela aquisição do seu novo estatuto, não deixam de ser crianças, pelo que considero ambos termos válidos e adequados.

2. Quadro teórico de referência

2.1. *Concepções sobre o Ensino: concepções do passado, perspectivas do presente, desígnios para o futuro*

“Ensinar”, “Aprender” e “Educar”... que concepções estão subjacentes a vocábulos, aparentemente, tão claros, mas que na realidade motivam sucessivas controvérsias e questões de debate? Afinal... ensinar... de que forma? Aprender... como e com que propósitos? Educar... sob que perspectivas?

Antes de me debruçar sobre as interrogações por mim formuladas, considero pertinente deslindar o conceito que, no ponto de vista de alguns pedagogos, está subjacente ao termo “pedagogia”.

O que se entende por este conceito “que utilizamos com frequência, mas, muitas vezes de forma ambígua, nem sempre conscientes das diversas interpretações que lhe estão subjacentes” (Cardona, 2008, p. 120)? Poderá considerar-se a pedagogia “(...) uma área do saber” (p.10), tal como preconiza Ramiro Marques (2001)? Ou, como defende Arends (1995), a pedagogia é o “estudo da arte e da ciência de ensinar [no qual estão implícitos os] métodos e abordagens utilizados para leccionar” (p. 557)?

Ainda que a pedagogia constitua “a base de todas as questões educativas, é talvez um dos conceitos mais complexos e de mais difícil definição” (Cardona, 2008, p. 120). Não obstante, as tentativas de busca por um sentido, claro e conciso, face a este termo, subsistem. E é, no seguimento deste estudo, que surge uma definição proposta por Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza (2007), os quais sugerem a pedagogia, não como “saberes que se constroem pela definição de domínios com fronteiras bem definidas” (p. 14), mas sim como saberes que se criam na “ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (*idem*, p. 15).

Tendo por base as concepções acima referenciadas, considerarei, no desenvolvimento do meu Relatório, a pedagogia como uma área do conhecimento que se debruça sobre

questões educativas, designadamente, políticas educativas, situações normativas (contextos) e sobretudo as ações pedagógicas contextualizadas.

Estabelecido um possível sentido para o termo pedagogia e, com base nas minhas perceções da evolução do ensino e experiências pessoais, enquanto aluna e observadora, pergunto: “Ter-se-ão perpetuado as diretrizes educativas de épocas remotas?”, isto é, “Será que cada nova perspectiva pedagógica anula as abordagens anteriores ou estas coexistem, permitindo ao professor uma adaptação da sua prática aos contextos em que a desenvolve?”.

Assente nas pesquisas teóricas efetuadas, e com base na analogia das informações recolhidas, constata-se um progresso bastante significativo no que concerne ao papel da criança na sociedade, ora vejamos: o que outrora se perfilhava era uma visão redutora da criança não lhe sendo atribuído o valor devido.

Debruçando-me sobre o contexto educativo, deparo-me com interpretações que levam a cabo a criança como um mero agente passivo de todo o processo de ensino-aprendizagem, ou melhor especificando, pequenos adultos desprovidos de opinião, vontade própria e criatividade, estando o conhecimento centrado no “mestre”, ou seja, num único detentor de saberes. Como tal, o professor era reconhecido como um profeta, que tinha como função expor as ideologias até então defendidas e instruir com vista à aquisição de competências de leitura, escrita e contagem. Neste sentido, esperava-se que os alunos assimilassem o que lhes era imposto, não questionando aspeto algum acerca dessas mesmas exposições.

Contudo, “Portugal tem conhecido [...] um conjunto de inovações educativas [...] que buscam] um voluntarismo social e político expresso na necessidade de mudar o sistema educativo através de medidas legislativas que fomentem a igualdade de oportunidades” (Marques & Roldão, 1999, p. 65) e que reconheçam a “importância da actividade e da valorização da criança” (*John Dewey* cit. *In* Atlet, 1999, p. 32). Para isso, *Dewey* (*idem*, p. 33) propõe uma nova visão da prática docente, referindo que

[...] o professor deve sair dos manuais escolares e oferecer um conteúdo vivo, vindo da «observação do mundo que nos rodeia». [Assim,] Em vez de propor à criança lições que esta não vai compreender a utilidade, é possível apresentar-lhe uma acção organizada com um objectivo definido.

É no seguimento destas abordagens que surgem formas diferenciadas de se conduzir o ensino. Tal como Oliveira-Formosinho (cit. *In* Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007) indica, “a herança pedagógica dos dois últimos séculos permite-nos [...] contrastar os modos de fazer pedagogia: o modo de transmissão e o modo de participação” (p.15).

Enquanto a “*pedagogia da transmissão* [...] resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 17), desvirtuando o “processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes” (*idem*, p. 15), apresentando-se, assim, como um modo desintrincado de “fazer pedagogia” (*ibidem*), a *pedagogia da participação* efetiva

[...] uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados [...] com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação (*idem*, p. 18).

No entanto, interrogo: “Terão essas *inovações educativas* surtido efetivas modificações no que toca ao sistema educativo atual, nomeadamente, às atuais práticas pedagógicas?”

Segundo Roldão (2009) a história da educação poder-se-á resumir a três perspetivas teóricas, no que concerne ao modo de “fazer” pedagogia:

A primeira perspetiva destacada por esta autora assenta em premissas de cariz transmissivo, isto é, em teorias que preconizam a transmissão de conhecimentos de forma inflexível e formal, pelo que à criança só lhe é permitido escutar e memorizar as informações que lhe são apresentadas.

De seguida, apresenta uma outra abordagem que se baseia em teorias construtivistas, ou seja, teorias que consideram o ensino um processo facilitador de construção de conhecimento e de desenvolvimento de competências cognitivas.

Por último, indica a perspetiva crítica, relacionada com a ideia de que o aluno constrói o seu próprio conhecimento.

No seguimento do exposto, constata-se uma evolução ao nível das perspetivas educativas, pelo que, a escola ao invés de se focar na transmissão passiva de conhecimentos,

desconsiderando o contexto pedagógico (Bertrand, 2001), propõe, atualmente, um ensino que visa potencializar aprendizagens aos mais diversos níveis, onde o aluno desempenha um papel preponderante na construção dos seus conhecimentos. Tal como Atlet (1999) preconiza “Trata-se de não obrigar o aluno a aprender mas obter dele um empenhamento na sua aprendizagem” (p. 33).

Ainda que as teorias educativas sugiram modos diferenciados de assumir a ação pedagógica, quando despendemos algum tempo a observar as práticas vigentes, nos diversos contextos educativos, deparamo-nos, muitas vezes, com ações que continuam a reger-se pelos princípios das pedagogias transmissivas, as quais apenas se importam com as posições dos *rankings* internacionais, conduzindo, deste modo, a um ensino estandardizado e focado, única e exclusivamente, nas disciplinas ditas nucleares (Santos, 2011).

Face às constatações referenciadas, eis que me surgem algumas interrogações: afinal, qual a melhor forma de encarar o processo educativo, face às situações normativas atuais? Será que uma possível orientação do ensino seria considerar o processo educativo, unicamente, sob a perspetiva de uma criança? Ou será que deveríamos desconsiderar por completo esse ponto de vista inocente e focarmo-nos em metodologias de ensino mais orientadas e focalizadas na efetiva aquisição de conteúdos programáticos?

Interrogo, ainda... “Quais os resultados de um ensino onde as perspetivas de ambas as gerações se intersetassem, onde cada professor, para além das suas vivências/aprendizagens decorrentes da experiência profissional, transpusesse para a sua prática a criança que outrora brincou, riu, agiu sem receios, explorou com minúcia e apreço?”. Afinal, o que nos motivava enquanto crianças? Esta sim considero ser a questão primordial de toda esta reflexão.

Procedendo a uma análise introspetiva das práticas observadas e mediante a sua triangulação com as pesquisas teóricas efetuadas constato que, de facto, as inovações pedagógicas não revogam as perspetivas educativas já prescritas. Ao invés disso, as diversas abordagens coexistem no âmbito da Educação pois, ainda que as novas normativas indiquem uma tentativa de aprimoramento da ação pedagógica, existem determinados fatores que condicionam a observância de tais diretrizes, de entre as quais destaco, a nova realidade social e organizacional dos contextos educativos em que têm lugar as práticas pedagógicas.

Assim, face à diversidade do público educativo, ao aumento do número de alunos por turma e à diminuição dos recursos humanos e materiais disponibilizados, verifico que procurar exercer uma prática assente nos princípios de uma pedagogia participativa, em que o professor visa potenciar uma “aprendizagem com propósito” (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011, p. 195), opondo-se às teorias que objetivam apenas o “domínio de tarefas cognitivas” (Oers, 2009, p. 15), é algo que carece de uma efetiva força de vontade por parte deste profissional, pois não é fácil “remar contra a maré”, ou seja, propor novas estratégias pedagógicas, com vista ao desenvolvimento holístico dos alunos, quando tudo contraria essas perspetivas, facilitando, por outro lado, as abordagens diretivas e formalizadas.

Indo ao encontro dos argumentos supracitados, considero que, com vista a obtermos um sistema educativo mais consistente e profícuo, torna-se impreterível a instituição de políticas educativas mais coerentes com as situações educativas atuais. Por outras palavras, “o que se assume [...] que as escolas devem fazer para melhorar o seu desempenho contradiz o que é necessário as escolas fazerem para apoiar a competitividade económica” (Santos, 2011, p. 56), sendo, por tal, necessário procurar estabelecer um equilíbrio entre ambos estes polos, a competitividade económica e o desenvolvimento sustentável.

Todavia, ainda perante todas estas adversidades, cabe aos professores inovar, procurando “encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular” (Roldão, 2009, p. 56), recorrendo, para isso, a estratégias que promovam a participação ativa dos alunos, um nível de execução elevado e um efetivo envolvimento dos mesmos no decorrer do seu processo de desenvolvimento (Vieira & Vieira, 2005), uma vez que a criança é um aprendiz ativo que se desenvolve e evolui nas suas capacidades quando sujeito a experiências reais (Bruner cit. *In* Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011).

Oscar Wilde propõe, em meu entender, um ótimo mote de reflexão sobre as práticas educativas vigentes quando afirma que “A educação é algo admirável, mas é bom que nos lembremos, de vez em quando, que nada do que é realmente importante saber pode ser ensinado”, na medida em que “este processo representa uma capacidade intrínseca à própria pessoa” (Platão cit. *In* Sousa, 2003, p. 17).

Nesta ordem de ideias espera-se que o professor exerça, tal como explícito nas teorias Vygotskianas, o papel de condutor das novas aprendizagens cognitivas (Boyd & Bee, 2011), através da estruturação do ensino com base em desafios que impliquem a comunicação entre os pares pedagógicos, potencializando, deste modo, a zona de desenvolvimento próximo (ZDP), a qual é determinada por meio da resolução de situações dilemáticas, sob o apoio de um adulto ou de um aluno mais competente.

Assim, estabelecem-se, segundo Vygotsky, dois tipos de desenvolvimento, o desenvolvimento real, que diz respeito às funções cognitivas da criança já adquiridas, e o desenvolvimento potencial ou zona cooperativa de conhecimento. Assume-se, assim, que a distância entre ambos os níveis, designada por Vygotsky como zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento próximo, “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento” (Vygotsky, 1991, p. 58).

Partindo do pressuposto que a pedagogia mobiliza os conhecimentos inerentes à psicologia infantil (Cousinet, 1973) considero essencial que o profissional de educação pondere, no planejamento da sua ação pedagógica, quer as singularidades do seu público como as motivações da criança que em si coabita e que outrora experienciou as potencialidades das atividades recreativas.

Assim, termino citando Claxton (cit. *In* Moyles, 2002) quando afirma que “Para ser criativo é preciso ousar ser diferente” (p. 93), pois esta perspectiva retrata, de um modo geral, as características fundamentais a um profissional de educação, ousadia, distinção e criatividade.

Em última análise, importa clarificar as questões inicialmente formuladas: ensinar... de que forma? Aprender... com que propósitos? Educar... sob que perspectivas?

Com base nas pesquisas teóricas efetuadas, e nas minhas vivências enquanto pessoa, estagiária e profissional, considero possível asseverar que não existe uma forma singular de intervir no campo educativo, face às atuais situações normativas. Contudo, independentemente das premissas pelas quais regemos a nossa práxis, devemos sempre tentar planejar uma ação pedagógica que considere as necessidades e interesses do público-alvo em questão pois, em meu entender, este é o princípio basilar de uma prática com sucesso, isto é, uma prática que vise o desenvolvimento de competências diversas, que permita ao aluno evoluir nas suas capacidades cognitivas e, ainda, progredir enquanto

ser social, encarando-o não como um ser composto por frações isoladas, mas sim como um ser onde essas frações se relacionam e se completam, admitindo, deste modo, o seu desenvolvimento holístico.

Perante as inferências por mim aludidas, considero que o melhor caminho para se alcançar uma prática significativa com propósito resume-se à capacidade de reflexão do profissional de educação na medida em que, ao refletir sobre a sua prática, este identificará os seus aspetos inoportunos, podendo, posteriormente, modificá-los e, por conseguinte, adaptar a sua ação àquele contexto particular, potencializando, como resultado, um ensino impregnado de aprendizagens significativas aos mais diversos níveis.

2.2. Construindo um quadro conceptual em torno dos termos aplicados

Atendendo a que o meu projeto se centra num tipo específico de propostas, de modo a conferir alguma coerência ao presente relatório, considerarei pertinente apresentar algumas conceções teóricas acerca dos termos “brincadeira”, “jogo” e “tarefa recreativa” para, assim, poder legitimar o conceito utilizado nas minhas produções.

2.2.1. Desvendando significados, clarificando opiniões

Mediante as leituras realizadas, decorrentes da pesquisa teórica efetuada, constatei um número bastante significativo de autores que advogam a brincadeira, o jogo e as tarefas recreativas/lúdicas como estratégias de ensino potenciadoras de aprendizagens conducentes a um desenvolvimento holístico, uma vez que acompanham a par e passo os interesses das crianças e as suas capacidades fundamentais, isto é, sociais, cognitivas, afetivas e motoras.

Importa, então, clarificar e diferenciar as particularidades de cada termo aqui retratado, por forma a conferir alguma coerência à presente dissertação.

No que diz respeito ao termo “brincadeira”, verifico, mediante observações em contexto, que esta nem sempre é valorizada por parte de determinados agentes educativos, sendo encarada como uma atividade desprovida de potencial educativo e apreendida como “algo

bastante trivial e irrelevante” (Moyles, 2002, p. 28). Todavia, na perspectiva das crianças, esta ação sugere “um pensamento sério e concentrado e um meio intencional de aprendizagem” (Brierley cit. In Moyles, 2001, p.28), sendo desencadeado um sentimento de satisfação e de dever cumprido aquando a sua efetivação.

No entanto, interrogo: “Limitar-se-ão as potencialidades da brincadeira aos sentimentos de deleite que esta motiva?”

Segundo Froebel (cit. In Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011) a brincadeira potencia a aquisição de competências, não só ao nível dos conteúdos prescritos nos documentos normativos, designadamente, Programas curriculares e restantes documentos orientadores, como também ao nível da imaginação e criatividade, constituindo o professor/educador um papel fundamental no auxílio das aprendizagens a efetivar, permitindo, desta forma, a criação de “andames conceituais” (Bruner cit. In Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011, p.39), os quais nos remetem para um “tipo de pedagogia que encoraja o *pensamento compartilhado amparado* através de interações adulto/professor apropriadas” (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011, p. 96).

Whardle (cit. In Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011) preconiza “A brincadeira [...] [como] uma das maneiras mais eficientes, poderosas e produtivas de se aprender o que podemos precisar” pois, ao contrário dos murmúrios que percorrem o campo educativo, as “Experiências de brincadeira formativas”, tal como Wood e Attfield (cit. In Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011) as designam, detém um elevado valor pedagógico, na medida em que desencadeiam aprendizagens significativas e duradouras, não sendo estas limitadas a uma curta circunstância de avaliação.

Considera-se, por isso, impreterível a criação de oportunidades de participação em “atividades de brincadeira colaborativa” (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011, p. 123) nos diversos contextos de ensino formal, não formal e informal, valorizando, assim, o real propósito da brincadeira e os seus benefícios no processo de desenvolvimento das crianças (*idem*). Afinal, a brincadeira potencia uma aprendizagem “divertida, gratificante, prazerosa e completa” (*idem*, p. 41), uma vez que as crianças se exprimem sem quaisquer contingências e receios, expressando-se da forma mais natural e autêntica, possibilitando um conhecimento integral das crianças enquanto seres singulares e sociais.

Perante o exposto, pergunto: “Existirá apenas uma forma de brincar, ou este termo compreende modos distintos de exploração?”.

Hutt (cit. *In* Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011) definiu três categorias da brincadeira, as quais se diferenciam pelo tipo de competências que intentam desenvolver. Ora vejamos:

- *Brincadeira Epistémica*, está associada ao progresso das competências cognitivas.
- *Brincadeira Lúdica*, está associada às competências criativas e sociais.
- *Jogos com regras*

Ainda no que toca à *Brincadeira Epistémica*, observei que Brock, Dodds, Jarvis, e Olusoga (2011) recorrem a uma outra terminologia para definir uma “atividade de brincadeira que encoraja níveis mais altos de pensamento” (p. 210), nomeadamente *Brincadeira intelectual*.

Posto isto, conclui-se que existem diversos autores que se debruçam sobre esta “abordagem em ação” (Bruner cit. *In* Moyles, 2002, p. 24), recorrendo, por vezes, a terminologias distintas para mencionar um mesmo conceito. No entanto, o objetivo primordial da brincadeira surge transversal a todas as conceções apresentadas. Objetivo este que se foca na promoção de uma aprendizagem com propósito na qual a criança participa de forma ativa e em interação com os seus pares pedagógicos, alcançando-se, assim, um progresso ao nível das competências cognitivas, sociais, afetivas, criativas e motoras.

Os referenciais teóricos consultados permitiram-me constatar que a brincadeira e o jogo são, muitas vezes, consideradas atividades equivalentes. Todavia, autores como Vygotsky (2007) distinguem ambas as atividades remetendo-se ao tipo de regras nestas implícitas, frisando que “as brincadeiras são estruturadas com base em regras sociais” (p. 110), enquanto o jogo possui “um sistema de regras e objectos que o definem de forma pré-determinada” (Kishimoto, 2002, p. 61). Ainda assim, apesar desta distinção conceptual, as competências desenvolvidas no âmbito de ambas as atividades são similares, na medida em que ambas propiciam “um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir[em] para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação” (Moratori cit. *In* Teves, 2013, p. 42).

No seguimento do exposto, Vayer e Trudelle (1999) preconizam o jogo como uma “outra forma de abordar o mundo (p. 100), a qual promove distintas competências, de entre as quais destaco o entendimento de conteúdos específicos.

Em conformidade com algumas concepções teóricas referenciadas, Vygotsky (cit. *In* Yudina, 2009) sugere o jogo como uma atividade cultural que potencia o desenvolvimento holístico das crianças, na medida em que, pelas suas singularidades, “promove o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, [e] da auto-regulação” (p. 5), sendo, por isso, considerada uma estratégia fundamental na motivação das crianças para a aprendizagem e, conseqüentemente, “um dos principais meios e métodos da educação” (Kravtsova, 2009, p. 9).

Por tudo o que atrás referenciei, e considerando que o jogo constitui um ótimo recurso educativo, promotor de “competências críticas que irão garantir a [...] adaptação e desempenho com sucesso [das crianças], em ambientes escolares formais” (Vygotsky cit. *In* Bodrova & Leong, 2009, p.11), torna-se fulcral a adoção de um ensino alicerçado em estratégias que diligenciem um desenvolvimento integral da criança, ao invés de intentar apenas o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, é possível afirmar que o jogo detém duas funções principais que o caracterizam enquanto estratégia potenciadora das aprendizagens, sendo estas: a função lúdica e educativa.

Face ao exposto questiono: “Será que as atividades de jogo e brincadeira potenciam as mesmas capacidades que as atividades designadas por tarefas?”. No decorrer das leituras efetuadas constatei que a expressão “tarefa” é usualmente utilizada para explicitar diferentes conceitos, podendo corresponder a “questões, atividades, problemas, práticas, novas aprendizagens, lições, exemplos, experiências de aprendizagem, programas de trabalho, projetos, investigações, ou propostas de trabalho de casa” (Walls cit. *In* Delgado, 2013, p.67). Tais significados, estabelecidos para o termo “tarefa”, representam diferentes desafios de aprendizagem, tendo em consideração a sua duração e complexidade (*idem*). Neste sentido, o professor mobiliza cada tipo de tarefa tendo em conta os seus desígnios e objetivos de aprendizagem.

Ponte (2005), indo ao encontro dos conceitos apresentados por Walls, propõe a existência de quatro tipos básicos de tarefas, de entre os quais cito: problemas, exercícios, investigações e tarefas de exploração. Assim sendo, por forma a diferenciar os tipos de

tarefas enunciados, o autor propôs uma categorização com base na intersecção de duas dimensões: o grau de desafio (elevado ou reduzido) e o grau de estrutura (aberto ou fechado).

O grau de desafio “relaciona-se [...] com a percepção da dificuldade de uma questão e constitui uma dimensão [...] para graduar as questões que se propõem aos alunos” (Ponte, 2005, p. 7), enquanto o grau de estrutura diz respeito ao grau de determinação do que é facultado e solicitado na tarefa.

Nesta ordem de ideias, Ponte (2005, p. 8) explicita que

Uma tarefa fechada é aquela onde é claramente dito o que é dado e o que é pedido e uma tarefa aberta é a que comporta um grau de indeterminação significativo no que é dado, no que é pedido, ou em ambas as coisas.

Face à categorização proposta, o autor concebeu o seguinte esboço:



Figura 1 - Categorização das tarefas em termos do seu grau de desafio e estrutura (Ponte, 2005)

Importa, então, clarificar os conceitos aqui explícitos, designadamente, *Exercício*, *Problemas*, *Investigação* e *Exploração*.

Ao fazer referência ao termo *Exercício*, Ponte (2005) remete-nos para uma tarefa fechada, de desafio reduzido.

No que se refere ao termo *Problema* constatamos, segundo o esboço apresentado, que o mesmo apresenta, à semelhança do *Exercício*, um grau de estrutura fechado. Todavia, no que concerne ao seu grau de desafio, o *Problema* detém alguma complexidade, sendo considerada como uma tarefa de desafio elevado.

Figura 2 - Categorização das tarefas em termos da sua duração (Ponte, 2005)

Segundo as perspectivas de Ponte (2005), as tarefas são eleitas de acordo com os seus propósitos e objetivos, os quais se resumem à introdução de novos conteúdos; consolidação de conhecimentos; e avaliação de capacidades. Assim, no seguimento do exposto, Stein e Smith (cit. *In Delgado, 2013*) sugerem as especificidades das tarefas como decisivas na forma como os alunos estruturam o pensamento, pelo que torna-se impreterível a adoção de práticas reflexivas, sobretudo refletidas *a priori*, para que as estratégias mobilizadas no processo educativo detenham as particularidades desejáveis à promoção de um desenvolvimento global da criança.

Explicitado o conceito inerente ao termo tarefa, interrogo: “Então o que se entende por tarefa recreativa?”.

Tendo por base os fundamentos teóricos apresentados, o termo recreativo apenas sugere uma mudança na forma como a tarefa é implementada no contexto educativo e a motivação que resulta aquando a sua concretização.

Assim, as ditas tarefas são vistas sob uma perspectiva construtivista, as quais propiciam uma aprendizagem espontânea e natural; promovem o desenvolvimento holístico das crianças, a sua criatividade e a construção de conhecimento (Tessaro & Jordão, 2007).

Por tudo o que atrás referenciei, considero que os diferentes termos aqui retratados visam alcançar um mesmo objetivo, nomeadamente, potenciar um ensino mais dinâmico, ativo, colaborativo, profícuo e interessante.

Nesta ordem de ideias, quando implementadas, as estratégias pedagógicas enunciadas diligenciam um ensino mais estimulante, conduzindo, por conseguinte, à reformulação de algumas conceções acerca do papel da educação.

Com estas inovações educativas pretende-se que os alunos reformulem a sua visão face aos propósitos da educação, encarando-a como um processo indispensável à sua formação, mediante o qual constroem conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento. Tais vivências constituirão, mais tarde, recordações reais e não ideológicas, que desencadeiam emoções de satisfação e nostalgia.

3. Enquadramento metodológico

A forte expansão da educação a nível mundial desencadeou [...] a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas.

(Colás cit. *In* Aires, 2011, p. 6)

3.1. Identificação do método e sua justificação

Sendo a Educação um processo que visa o desenvolvimento intelectual, moral e físico do ser humano, bem como a sua inserção na sociedade, a resolução das suas problemáticas passa, indubitavelmente, pela “adopção de um processo de acção (course of action)” (Carr & Kemmis cit. *In* Silva, 1996, p. 260), o qual procura atribuir respostas às questões que se encontram por clarificar, focando-se, assim, “na descrição e compreensão do modo como as coisas são e funcionam” (Afonso, 2005, p. 53). Com efeito, considera-se fundamental a seleção de um paradigma investigativo que oriente e fundamente o estudo que se pretende desenvolver, sendo que por paradigma de investigação entende-se “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras (...) aceites (...) [por] uma comunidade científica num dado momento histórico” (Coutinho cit. *In* Coutinho, 2011, p. 9). Ou, por outras palavras, um paradigma íntegra um conjunto de pareceres e conjeturas que orientam os investigadores nas metodologias a adotar nos seus estudos, sendo na sua base que os fundamentam.

Coutinho (2011) perspectiva, em conformidade com outros autores, a existência de três paradigmas investigativos, em Ciências Sociais e Humanas (CSH), nomeadamente: o positivista/quantitativo, o interpretativo/qualitativo e o socio-crítico/hermenêutico. É de notar que a cada um dos paradigmas referenciados estão associadas determinadas perspectivas e especificidades que nos permitem posicionar face aos princípios que intentamos legitimar no nosso projeto de investigação.

Assim, tendo em conta que a investigação efetivada ocorreu “num dado e definido contexto histórico/social (Kuhn cit. *In* Coutinho, 2011, p. 9), mais especificamente, em

contexto de estágio, numa turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, e considerando que o meu objetivo se centrava na mudança das práticas, com a introdução de “novas formas de olhar o contexto e o problema” (Ponte, *Investigar a nossa própria prática*, 2002, p. 9), considero ser possível consignar que o presente projeto se inscreve no paradigma socio-crítico ou hermenêutico pois, para além das citadas justificações, este foi determinado com base na identificação de uma situação problemática específica que, em meu entender, merecia ser alvo de investigação. Assim, para além de procurar compreender e interpretar o contexto social envolvente, pretendia, concomitantemente, traçar um plano que me permitisse, não só, uma transformação do problema, como também propor e implementar uma prática distinta ao longo da investigação (Coutinho C. P., 2011, p. 21).

No seguimento da análise efetuada, ainda no que diz respeito à metodologia, o presente estudo enquadra-se na investigação sobre a prática, a qual se inspira nos princípios da investigação-ação, pelo que o seu principal objetivo se centra na “mudança de práticas para melhorar o significado do ensino e conseqüentemente das aprendizagens” (Coutinho, et al., 2009, p. 359).

Neste sentido, são vários os autores que se debruçam sobre a Investigação-ação (I-A) e que tentam, mediante a utilização de termos e a análise de determinadas perspetivas, estudá-la, com vista a propor uma definição que satisfaça as exigências da referida metodologia. Com efeito, na perspetiva de Bartolomé (cit. *In* Coutinho, et al., 2009) a investigação-ação comporta “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (p. 356), pelo que parte do pressuposto que o “profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9) do seu estudo.

A mencionada metodologia de investigação, “impregnada de métodos, critérios e donde acabam por emanar teorias sobre a actividade educativa” (Latorre cit. *In* Coutinho, et al., 2009, p. 365), sobressai comparativamente a outras metodologias, “na medida em que se impõe como um projecto de acção, tendo, para tal, que transportar em si estratégias de acção que os professores adaptam consoante as suas necessidades e face às situações educativas em concreto” (*ibidem*). Neste sentido, a I-A integra um processo em espiral,

interativo e focado num problema, sendo os ciclos que o compõem a planificação, a ação e a investigação, os quais, segundo Lewin, se concretizam através de: “diagnóstico das realidades da situação”, ou seja, identificação e posterior formulação do problema, de forma objetiva e suscetível de ser intervencionado; “formulação de políticas gerais para orientar a acção, de que se deduzem políticas mais específicas a serem implementadas na situação experimental” (Silva, 1996, p. 25); “estudo da mudança que contribui para a ciência do comportamento: compreensão das condições em que certos processos têm tendência a ocorrer” (Thelen cit. *In* Silva, 1996, p. 25). Neste sentido, esta metodologia de investigação qualitativa evidencia-se:

- Participativa e colaborativa, na medida em que “implica todos os intervenientes no processo”; “o investigador é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (Zuber-Skerritt cit. *In* Coutinho, et al., 2009, p. 362)
- Prática e interventiva, uma vez que “não se limita ao campo teórico, (...) intervém nessa mesma realidade” (Coutinho cit. *In* Coutinho, et al., 2009, p. 362)
- Cíclica, tendo em conta que “a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão cit. *In* Coutinho, et al., 2009, p. 362)
- Crítica, uma vez que “a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições” (Zuber-Skerritt cit. *In* Coutinho, et al., 2009, p. 363).
- Auto-avaliativa, na medida em que “as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho, et al., 2009, p. 363).

Por outras palavras, a investigação-ação é uma metodologia que visa a transformação de realidades educativas, por meio de práticas reflexivas, as quais partem da identificação de uma situação-problema, revelada num dado contexto educativo e social. Assim, tendo em consideração todas estas vertentes, o investigador planifica e desenvolve uma ação com vista a colmatar a problemática identificada, procedendo, posteriormente, a uma

reflexão e avaliação dessa mesma ação, podendo, futuramente, delinear uma outra, caso os objetivos da sua investigação não tenham sido plenamente alcançados.

Com base na Espiral Cíclica de Investigação-Ação, Stephen Kemmis desenvolveu um modelo (fig. 3) direcionado ao contexto educativo, o qual integra quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão, envolvendo cada um deles, conjuntamente, “um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação” (Coutinho, 2009, p. 368). Para que se considere um ciclo de I-A concluído é necessário que se satisfaçam os quatro momentos acima descritos.

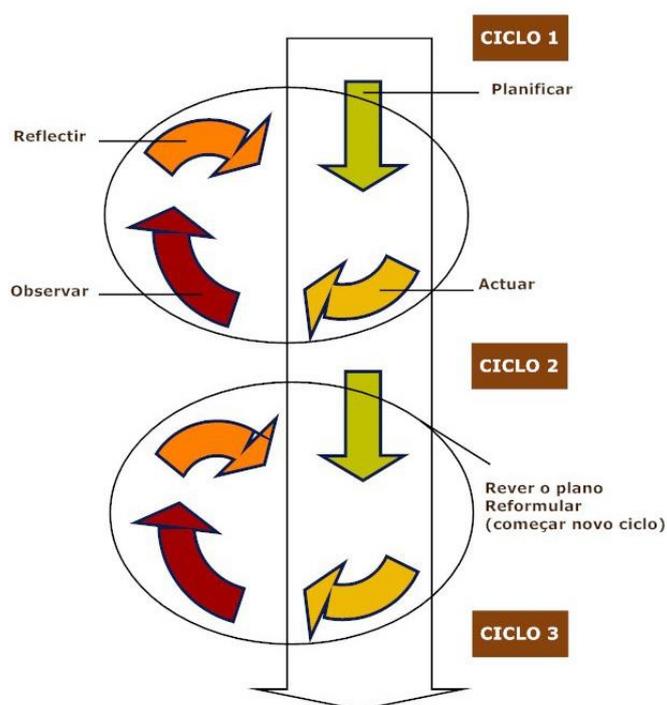


Figura 3 - Esquema de Kemmis baseado na Espiral Cíclica de Investigação-Ação (cit. In Coutinho, et al., 2009, p.369)

Em conformidade com o supracitado, Antonio Latorre apresenta como principais benefícios da I-A a “melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (cit. In Coutinho, et al., 2009, p. 363), sendo que o seu propósito fundamental é “questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los” (*ibidem*).

Em suma, “uma metodologia centrada na Investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão” (Sanches, 2005, p. 140). Assim, a utilização

desta metodologia de investigação permite-nos aperfeiçoar as condições do ensino constituindo, por isso, uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, com o intuito de darem “resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um (Carta do Luxemburgo, 1996), na escola e na comunidade de pertença” (*idem*, p. 131).

Partindo dos fundamentos enunciados, o meu projeto de investigação se integra nos princípios da I-A, na medida em que idealizei e delineei um plano de ação tendo em conta uma situação dilemática evidenciada num determinado contexto social. Por conseguinte, após a sua implementação surgiram feedbacks e modos de proceder distintos, por parte dos alunos, os quais observei e registei com vista à respetiva análise e reflexão, efetivando-se, desta forma, uma “exploração reflexiva” (Coutinho C. P., 2011, p. 313) sobre a prática docente, a qual considero ter contribuído para a “resolução de problemas [...] [,] planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (*ibidem*). Assim, com base na observação da metodologia adotada pela titular da turma de 2º ano, do 1º CEB, considerei fundamental delinear um projeto que visasse a construção do conhecimento por meio de tarefas recreativas, desvirtuando o manual escolar como estratégia privilegiada de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta que, em educação, os investigadores qualitativos consideram essencial a continuada questionação aos sujeitos de investigação de forma a perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas cit. *In Bogdan & Biklen*, 1994, p. 51), é fundamental que a recolha de dados seja feita de forma descritiva uma vez que os referidos “investigadores abordam o mundo de forma minuciosa” (*idem*, p. 49), interessando-se mais pelo “processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (*ibidem*).

Por tal, e de acordo com Bisquerra (cit. *In Coutinho*, 2011), em termos metodológicos, a I-A pode mobilizar técnicas de recolha de dados qualitativas ou quantitativas. Todavia, cabe ao investigador, eleger quais as que mais se adequam ao seu estudo investigativo. Com efeito, considerando que a abordagem qualitativa “postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177), neste projeto privilegiarei as técnicas de recolha de dados qualitativas.

3.2. Identificação e descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e tratamento de dados

Tal como já referenciado, a recolha e tratamento de dados, referente ao presente projeto de investigação, foi estruturada com base numa investigação qualitativa que, segundo Gonçalves (2010), “oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objecto da investigação, os seus objectivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador” (p. 50). Como tal, recorri a técnicas de recolha diferenciadas, as quais enunciarei, de seguida, justificando a sua pertinência e adequação para o estudo em evidência.

3.2.1. Dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Observação participante

A observação participante é, segundo Afonso (2005), “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 91), possibilitando, por conseguinte, o “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Neste sentido, a observação poder-se-á considerar um dos pilares de formação na área da Educação, na medida em que, tal como Estrela (1994, p. 50) argumenta, esta permite

[...] reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar uma síntese entre a teoria e prática.

Mediante uma reflexão retrospectiva decorrente da minha prática de estágio, constato que a observação participante reúne um conjunto de etapas fundamentais, de entre as quais destaco uma que considero de extrema relevância, a integração no contexto de estágio, sem a qual a observação em epígrafe não seria possível de efetivar, nas condições

estabelecidas, uma vez que as relações são a base de todo o processo educativo. Como tal, no início da prática de estágio, procurei integrar-me no contexto de 1º CEB, mais especificamente numa turma de 2º ano, de forma gradual, estabelecendo relações empáticas com os diversos agentes educativos, para que este fator não viesse a constituir um obstáculo à implementação do meu plano de ação, estando os alunos, deste modo, mais disponíveis para colocarem questões e intervirem no decorrer das diversas propostas planificadas, permitindo-me, assim, recolher informações o mais autênticas possível. Ainda assim, há que considerar a subjetividade das possíveis interpretações do investigador. Com isto quero dizer que, apesar do investigador procurar não fazer das suas interpretações um dado adquirido e absoluto, as informações recolhidas poderão, inconscientemente, ser influenciadas, manipulando, por conseguinte, os dados do estudo, pelo que, por forma a contornar esta eventualidade, partilhei as minhas apreciações com a minha colega de estágio e com a Professora cooperante que, não só me ajudaram a atestar as observações realizadas, como, também me suscitaram, no âmbito de conversas informais, outros pontos de reflexão e análise relativos à minha própria prática.

No seguimento do exposto, como suporte das observações realizadas, recorri a diversos instrumentos de recolha de informação, que passo a enunciar: notas de campo, fotografias, vídeos e documentos dos alunos (portfólios).

As notas de campo constituem um instrumento metodológico que integra registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, bem como das pessoas e interações que lhe estão inerentes; material reflexivo, ou seja, notas interpretativas, interrogações, através das quais “o professor vê, ouve, experiencia e medita” (Bogdan & Biklen cit. *In* Esteves, 2008, p. 88) acerca do que acontece à sua volta.

É de salientar que, no que se refere à implementação do meu plano de ação, as notas de campo foram, maioritariamente, registadas nos períodos de intervalo, após as observações em contexto. No entanto, tive oportunidade de reunir alguns registos no desenrolar das tarefas, não tendo sido fácil esta gestão de funções. Ainda assim, estas anotações conduziram a momentos de reflexão acerca da minha prática, tendo estes resultado na adequação da minha ação às especificidades dos alunos, enquanto turma e indivíduos.

Perante o exposto, considereei relevante recorrer à técnica enunciada, uma vez que me permitia constatar quais as interações que os alunos estabeleciam entre si e qual a sua predisposição/motivação para a concretização das tarefas apresentadas, evidenciando-se,

por consequência, as suas fragilidades ou pontos fortes ao nível dos conteúdos implícitos nas mesmas.

Importa, ainda, reforçar que a observação participante foi, também, apoiada em registos fotográficos e vídeos, utilizados para assinalar ocasiões, posturas e ações, de modo a permitir reflexões mais aprofundadas e fundamentadas, visto que estes instrumentos admitem uma análise e reanálise das informações, sempre que necessário.

Ainda que as opiniões acerca deste instrumento de recolha de informação não reúna um consenso face à sua utilização, pois enquanto uns investigadores consideram a câmara prejudicial para o trabalho de campo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189) uma vez que “ênfatiza o papel do investigador como um membro exterior” (*ibidem*), outros contrapõem afirmando que este poderá constituir um instrumento fundamental na medida em que “permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 183-184). No entanto, em meu entender, nem uma nem outra perspetiva satisfazem a verdadeira essência deste recurso, pois considero que as palavras e as fotografias não são meios de recolha de informação antagónicos mas sim instrumentos que se completam e que carecem de interpretações, que se desejam privadas de subjetividade para, deste modo, surtirem informações mais objetivas e autênticas. Neste sentido, a câmara fotográfica é “utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descuidados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (*idem*, p. 189). Todavia, a descrição do observado em contexto, por meio de palavras, torna-se crucial para um melhor entendimento da imagem capturada.

Análise documental

Carmo e Ferreira (1998) caracterizam a análise documental como um processo que “visa selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (scripto, áudio, vídeo e informo) com vista a dela extrair algum sentido” (p. 59).

Posto isto, por forma a obter informações úteis ao desenvolvimento do projeto de investigação em questão, mobilizei documentos de naturezas diversas, entre os quais destaco: documentos oficiais, mais especificamente os Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e as pautas da respetiva turma; documentos públicos, nomeadamente, livros que

exploram o tema e subtemas do projeto de investigação; e, por fim, documentos privados, sobretudo recursos/materiais elaborados para a prática, planificações, produções das crianças (desenhos, registos escritos) e o Projeto Curricular de Turma. Para além dos referidos documentos, recorri, ainda, a registos audiovisuais, os quais me permitiram aferir, com maior precisão e minúcia, de que forma as tarefas recreativas influenciaram as aprendizagens dos alunos.

Inquérito por questionário

Antes de proceder à explicitação detalhada do processo de implementação dos inquéritos por questionário importa clarificar os conceitos implícitos neste instrumento de recolha de informação.

De uma forma geral, o termo inquérito surge associado a um processo de pesquisa sistemática, com base num tema específico. Assim sendo, este assenta num conjunto de questões refletidas que visam a sondagem das opiniões do público-alvo a que se destinam.

Os questionários apoiam-se num “conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito” (Afonso, 2005, p. 101), sendo o seu objetivo primordial a conversão da “informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos” (*ibidem*). Neste sentido, o questionário admite a recolha de diversos tipos de informações, pelo que tanto se podem centrar no que “o respondente sabe, [...] [como no] que o respondente quer ou prefere [...] [ou ainda no que este] pensa ou crê” (Tuckman cit. *In* Afonso, 2005, p. 103).

O inquérito por questionário pretende, assim, investigar um determinado assunto, com base em questões específicas, sem que no seu ato de resposta a pessoa questionada esteja acompanhada do investigador.

Esta técnica de recolha de dados foi utilizada com vista à obtenção de informações que me permitissem adquirir uma visão geral da perspetiva dos alunos face às tarefas propostas e à sua capacidade de reflexão no que respeita às dificuldades patenteadas no seu decurso. Assim sendo, no final de cada semana, facultei, aos alunos, um inquérito por questionário, o qual integrava questões relacionadas com algumas das tarefas desenvolvidas, ao longo desse mesmo período, estando sempre abrangidas todas as áreas

curriculares. Com isto, pretendi deslindar conceitos e opiniões, no ponto de vista dos alunos, os quais constituíram o meu principal objeto de estudo. Assim, inquiri, por meio de questionários, os 24 alunos adstritos à turma do 2º ano de escolaridade, onde desenvolvi o estágio e no qual implementei o meu projeto de investigação.

Entrevistas

Bogdan e Biklen (1994) preconizam a entrevista como uma “conversa intencional (...) [dirigida por uma pessoa] com o objectivo de obter informações” (p. 134) sobre o entrevistado, possibilitando ao “investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (*ibidem*). Com efeito, as entrevistas podem ser orientadas partindo-se de diversos tópicos previamente definidos, ou questões que admitam uma exploração geral do tema.

Segundo os autores acima citados, as entrevistas podem-se, ainda, categorizar face às suas características específicas, surgindo, deste modo, três subgrupos: entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas.

As entrevistas estruturadas caracterizam-se por serem geridas pelo entrevistador, o qual segue, meticulosamente, um guião previamente elaborado, pelo que o entrevistado apenas se limita a satisfazer as questões colocadas.

Já as entrevistas não estruturadas visam a “interacção verbal entre entrevistador e entrevistado (...) [a qual se desenvolve] à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas” (Afonso, 2005, p. 98). Neste tipo específico de entrevista é crucial o estabelecimento de uma relação benéfica, entre entrevistador e entrevistado, apoiada em princípios como a “confiança, empatia e segurança” (*idem*, p. 99), sendo desejável que o entrevistador explicito o objetivo fulcral da pesquisa, de modo a que o entrevistado compreenda “a sua importância como fornecedor de informação e, por consequência, a sua utilidade para a investigação em curso” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 126).

Relativamente às entrevistas semiestruturadas, os autores Bogdan e Biklen (1994) defendem que as mesmas devem ser “conduzidas a partir de um guião (...) construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação” (p. 99).

Após enunciar algumas perspectivas defendidas pelos referidos autores, considera-se impreterível refletir sobre a pertinência deste tipo de técnica para o objeto de estudo em questão.

No decorrer do estágio em 1º CEB, mais especificamente, no 2º ano de escolaridade, realizei dois tipos de entrevistas distintos, nomeadamente: entrevista estruturada e semiestruturada.

A entrevista estruturada destinou-se à recolha de dados junto de uma amostra de 6 alunos, da aludida turma, os quais foram selecionados de acordo com o seu aproveitamento escolar. Contudo, após a realização das primeiras entrevistas, considerei pertinente enveredar por outro caminho, dando oportunidade aos alunos para se expressarem face às tarefas realizadas, permitindo-lhes liberdade nas respostas a formular, nomeadamente no que se refere ao vocabulário utilizado e à provisão dos pormenores e comentários que iam considerando essenciais (Ghiglione & Matalon, 1993) – entrevista semiestruturada. Assim, mediante as referidas entrevistas, procurei indagar quais as conceções dos alunos relativamente às tarefas propostas para exploração.

É de notar que as entrevistas semiestruturadas se basearam nas questões formuladas para os inquéritos por questionário, procurando, deste modo, esmiuçar algumas das reflexões que ficaram aquém das minhas expectativas, não me permitindo satisfazer alguns dos objetivos do estudo. Desta forma, tendo como base as respostas prévias dos alunos aos inquéritos, e após uma análise pormenorizada dos mesmos, pude aprofundar algumas questões específicas, tendo, por este meio, oportunidade de conhecer melhor as ideias dos alunos no que toca às tarefas desenvolvidas em sala de aula.

As entrevistas em epígrafe ocorreram na Instituição frequentada pelos alunos, mais especificamente, na sua sala de aula, tendo decorrido em períodos destinados ao intervalo, uma vez que a possibilidade de reunião num outro período evidenciou-se inviável, face às rotinas dos diversos agentes educativos, envolvidos no processo.

Em virtude do exposto, considerei que esta contingência iria ser prejudicial ao decurso das entrevistas, na medida em que, tendo em conta o carácter e propósito dos intervalos, os alunos estariam menos predispostos para uma conversa circunscrita ao espaço de sala de aula. No entanto, a condição descrita não se revelou, de modo algum, uma condicionante à consecução dos objetivos, inicialmente, estabelecidos, pois os alunos demonstraram-se bastante envolvidos no processo e satisfeitos por lhes ser dada a

oportunidade de exporem as suas opiniões face ao processo educativo em vigor, e por perceberem que os seus pareceres eram considerados e motivavam mudanças nas tarefas subsequentes.

Importa, ainda, referir que, antes de se proceder às entrevistas, os respetivos encarregados de educação foram informados acerca do projeto em questão e inquiridos no que toca ao seu consentimento face ao registo fotográfico e audiovisual dos diversos momentos da rotina dos alunos, sendo mencionado que estes seriam única e exclusivamente mobilizados para o projeto académico em curso. Assim, as entrevistas só tiveram início após o consentimento dos encarregados de educação e concordância por parte dos alunos implicados.

As entrevistas realizadas foram antecedidas de uma explicitação prévia do seu objetivo e, concomitantemente, de uma indagação aos alunos no que concerne à sua opinião relativamente à gravação audiovisual das mesmas. No que toca a este último tópico, os alunos não só consentiram a sua gravação, como também ficaram bastante orgulhosos da sua prestação. Contudo, em alguns casos específicos, notei um certo nervosismo por parte dos alunos, tendo-lhes perguntado se desejariam que a gravação fosse interrompida, ao que, em todos os casos, me foi indicado que não, que desejariam prosseguir com a gravação.

Em suma, independentemente das entrevistas procurarem satisfazer questões diferenciadas, ambas intentavam alcançar um mesmo objetivo: permitir-me, enquanto investigadora, aprofundar alguns saberes inerentes ao meu projeto de investigação e desencadear reflexões orientadas para a minha prática enquanto estagiária e futura docente.

3.2.2. Dispositivos e procedimentos de análise de informação

Bogdan e Biklen (1994) defendem que a análise de dados constitui-se um processo de organização sistemático e rigoroso que envolve inúmeras etapas, de entre as quais cito, a análise, organização, síntese e procura de padrões (p. 205). Assim, espera-se que o investigador seja capaz de avaliar e filtrar os dados recolhidos com base nos seus objetivos de investigação, por forma a estruturar um texto coerente, no qual os dados adquiram sentido e significado.

Partindo do pressuposto que uma investigação qualitativa abrange um vasto leque de informação descritiva, torna-se imperativo selecionar a que consideramos mais pertinente para a “descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho C. P., 2011, p. 192), sendo que esta se efetiva por meio de um processo de codificação, no qual o investigador exerce um papel fundamental na busca por “regularidades nos dados que justifiquem uma categorização” (*ibidem*).

Atendendo ao facto que a metodologia adotada no presente estudo se inspira nos princípios da I-A, efetivei a análise dos dados recolhidos com recurso à análise de conteúdo, a qual é considerada, por Marshall e Roosman (cit. *In* Coutinho, 2011), como “uma forma de perguntar um conjunto fixo de questões aos dados de modo a obter resultados contáveis” (p. 193).

Apresentados os fundamentos teóricos, importa agora clarificar todo o processo que esteve subjacente à análise da informação recolhida:

Num primeiro momento procedi à leitura, seleção e síntese das notas de campo e dos inquéritos por questionário, procurando, posteriormente, por meio de uma análise pormenorizada, identificar e estabelecer padrões e ideias-chave transversais a todos os inquéritos pois, tal como Bell (1997) perspectiva “O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspetos significativos” (p. 160).

No seguimento desta análise, com base nas categorias estabelecidas, enveredei pela interpretação por meio de tabelas e quadros (Máximo-Esteves, 2008, p. 104), com o propósito de atribuir significados às informações sintetizadas e, concludentemente, obter possíveis respostas às questões inicialmente formuladas. Nesta sequência, construí um mapa que integra as tarefas em estudo, organizadas de acordo com as áreas curriculares a que dizem respeito para, desta forma, facilitar a leitura dos dados no que se refere ao parâmetro “Gosto/Não Gosto”, no ponto de vista dos alunos face às tarefas concretizadas e, conseqüentemente, o respetivo gráfico, de modo a dar mais visibilidade ao que se pretende transmitir.

Finalizada esta etapa, considereei, então, pertinente proceder à transcrição e conseqüente análise das entrevistas, selecionando unidades de análise (Bogdan & Biklen, 1994, p. 233) de modo a fazer a interseção de todas as informações recolhidas, *a posteriori*. Este

processo revelou-se um tanto quanto moroso pois pretendi que as transcrições efetivadas fossem o mais autênticas possível, por forma a não suscitar conclusões erróneas.

Após a triangulação das informações recolhidas, estruturei três tabelas, uma para cada área curricular, e dispus as informações tendo em conta as tarefas desenvolvidas e os critérios por mim delineados, os quais designei por “Aprendizagens realizadas”, “Dificuldades” e “Tarefa e seu desenvolvimento”, estando este último subdividido em três outros parâmetros: “Produto”, “Processo” e “Natureza”.

Perante as designações por mim atribuídas, considero essencial a explicitação de algumas que poderão não reunir interpretações consensuais:

No item “Tarefa e seu desenvolvimento” procurei agrupar todas as informações relativas à tarefa propriamente dita. Tomemos como exemplos: o parâmetro “Natureza” compreende as conceções dos alunos face à tipologia da tarefa, pelo que os inquiridos sugerem termos como “jogo”, “brincadeira” e “tarefa”; já o parâmetro “processo” engloba as motivações dos alunos, ou seja, qual o aspeto que consideram fundamental no processo de concretização das tarefas; o “produto” abrange a forma de registo ou apresentação do produto final.

Como forma de conclusão, procedi, novamente à triangulação de dados, através da mobilização das informações decursivas das notas de campo, dos inquéritos por questionário, das entrevistas, dos documentos oficiais da Instituição, das fotografias e dos recursos audiovisuais, tendo-os interpretado e explicitado através de uma narrativa descritiva, explicativa e reflexiva, procurando, deste modo, dar sentido a todo o processo investigativo, através da busca de significados e validação do objeto de estudo.

3.3. O Contexto e seus participantes

Partindo do pressuposto que “a cognição do conhecimento tem uma natureza situada” (Barrenechea, 2000, p. 140), ou seja, parte das suas vertentes são “implícitas ao seu contexto de atividade” (*ibidem*), a caracterização do meio em que o projeto foi desenvolvido evidencia-se um fator imprescindível ao seu entendimento. Assim, pelos motivos supramencionados, tentarei caracterizar não só o contexto “escola”, onde foi implementado o meu projeto, mas também a respetiva turma.

3.3.1. Breve caracterização do contexto

A prática de estágio, mediante a qual tive oportunidade de desenvolver o meu projeto de investigação, realizou-se numa Escola de 1º CEB. Esta instituição insere-se num dos Agrupamentos de Escolas da cidade de Setúbal, sendo que este compreende, ainda, uma Escola Secundária (sede do agrupamento) e uma Escola Básica (que inclui as valências de Jardim-de-Infância e 1º Ciclo).

O Agrupamento surgiu em 2006 com a agregação das escolas supracitadas, sendo que, ao longo dos anos, todas elas foram sofrendo remodelações, de modo a se conceberem escolas mais modernas e utilitárias “ao serviço de toda a comunidade educativa” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 1).

Com base na análise do Projeto Educativo do Agrupamento (2013), e após a interseção das informações reunidas com a observação efetivada em contexto, verifica-se uma comunidade educativa que “revela graves carências em termos socioeconómicos e culturais” (p. 11), pelo que, o Agrupamento, desde logo, estabeleceu como missão a flexibilização dos currículos, com vista a “Formar cidadãos responsáveis, autónomos e competentes que representem uma mais-valia para a sociedade onde se inserem” (p. 14).

Tendo em consideração esta preocupação constante do Agrupamento, em ir ao encontro das necessidades da comunidade educativa, são disponibilizadas como complemento às atividades letivas, atividades que visam a formação pessoal e social dos alunos, de entre as quais destaco as áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica; e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): Apoio ao Estudo, Atividade física desportiva, Inglês, Música e Animação do Livro e da Leitura (Projecto Curricular do Agrupamento, 2011, p. 6).

Realizada uma primeira análise do contexto, mais generalista, interessa, agora, olhar de um modo mais específico e particularizado o contexto em causa, ou seja, a já aludida Escola Básica.

Esta Instituição de ensino, no que toca ao seu espaço físico, é constituída por um edifício plano com duas áreas isoladas. Numa das áreas referidas encontram-se quatro salas de aula, destinadas aos 1º e 2º anos, dois gabinetes, designados para a organização educativa, e duas casas de banho. A outra área compreende três salas de aula, destinadas aos 3º e 4º

anos, uma biblioteca com recursos e apoio informático, e uma casa de banho (Projeto Educativo, 2013, p. 8).

Ainda no que diz respeito ao espaço físico, existe um edifício à parte do descrito, que se destina às atividades de A.T.L., sendo que por meio de um protocolo se estabeleceu que o refeitório desta Associação seria igualmente utilizado pelas crianças que frequentam a valência de 1º Ciclo.

No que concerne ao espaço exterior, esta instituição é dotada de um recinto semicoberto, que é utilizado segundo um mapa proposto pelos docentes, que estabelece os dias e as horas em que cada turma pode usufruir dele, e um espaço aberto e amplo de cimento e areia.

3.3.2. Descrevendo e interpretando as especificidades da turma

Com base nas informações fornecidas pela Professora cooperante, e noutras recolhidas em contexto, procedo à seguinte descrição e interpretação das especificidades da turma de 2º ano:

A turma indicada era constituída por 24 alunos, mais especificamente, 15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, estando 3 referenciados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). É, ainda, de salientar que existiam outros 3 alunos repetentes.

Procedendo, agora, a uma análise mais subjetiva das competências da turma considero que, no que toca às competências pessoais, os alunos detinham um bom nível de concentração, não dispersando com facilidade no decorrer da concretização das tarefas que lhes iam sendo propostas; eram curiosos e interessados, questionando, com frequência os intervenientes educativos presentes na sala de aula, com vista a obter informações sobre os conteúdos a explorar ou até mesmo sobre as atividades a serem desenvolvidas; empenhados e persistentes, pois mesmo perante situações complexas, procuravam soluções e entendimentos; eram bastante recetivos a propostas de tipologias diversificadas e dinâmicas.

No que se refere às competências sociais, inicialmente, os alunos revelaram algumas dificuldades na comunicação com os seus pares educativos pois, aquando a realização de

tarefas que exigiam o trabalho cooperativo, os alunos não conseguiam gerir os seus conflitos nem chegar a soluções consensuais face aos desafios que lhes eram propostos. No entanto, esta foi uma das competências que, a meu ver, revelou um progresso bastante significativo, sendo que os alunos passaram a conseguir gerir os seus conflitos, fazer a distribuição de funções e tarefas aquando a realização de trabalhos em grupo e a pares. Considero que esta evolução se deveu às constantes reflexões, em grupo turma, que ocorriam sempre após a concretização de um trabalho de grupo, em que, não só os grupos refletiam sobre a sua prestação no âmbito do trabalho cooperativo desenvolvido, como também os outros grupos davam o seu parecer, propondo novas formas de atuação.

Uma das capacidades que considero fundamental e, neste caso específico, conseguida, diz respeito ao cumprimento de regras e estima pelos agentes educativos. Assim, os alunos revelaram boas capacidades de autorregulação, cumprindo, na maioria das vezes, as regras da sala de aula, previamente negociadas com a Professora titular.

No campo afetivo, os alunos revelaram-se muito afáveis, sensíveis e ternos, capazes de estabelecer relações socio afetivas com alguma facilidade, procurando, com frequência, captar a atenção dos adultos que, naquele contexto, lhes eram mais próximos, designadamente, Estagiárias e Professora cooperante.

3.4. Procedimentos de intervenção

A minha intervenção, enquanto professora estagiária e investigadora, ocorreu por um período de, aproximadamente, 3 meses, mais especificamente, 11 semanas. Ainda que considere o tempo disponibilizado, para a implementação de um projeto desta envergadura, algo restritivo, julgo que, dadas as características do meu estudo, este fator não se evidenciou impeditivo da execução dos objetivos estabelecidos, uma vez que as rotinas dos alunos não necessitaram de adaptações, sendo apenas ajustadas as estratégias pedagógicas, ou seja, a forma como os conteúdos programáticos iam sendo abordados.

Nos primeiros contactos com os alunos tive oportunidade de lhes apresentar, ainda que de forma muito breve, o meu projeto, enaltecendo a relevância da sua colaboração para a concretização efetiva do mesmo.

Considerando que o meu plano de ação pressupunha a concretização de tarefas recreativas, transversais às diversas áreas curriculares, que intencionavam a exploração de conteúdos programáticos, idealizei e propus tarefas, todas as semanas, como as já referenciadas e outras com características antagónicas, de modo a poder contrastar os seus efeitos no progresso dos alunos, ao nível das suas competências cognitivas, sociais, comportamentais e emocionais.

Uma vez que pretendia reunir o máximo de informações possível, para uma posterior análise, tal como já referi, recorri a dois instrumentos fundamentais à minha prática educativa, nomeadamente, o registo fotográfico e as gravações audiovisuais, uma vez que me permitiam observar pormenores que, no momento de execução das tarefas poderiam passar despercebidos. Por este motivo, no início do estágio, redigi uma autorização para os encarregados de educação dos alunos, com o intuito de reunir informações acerca do consentimento dos mesmos face aos aludidos registos, sendo frisado que estes seriam mobilizados apenas para o projeto académico em curso.

Importa salientar que todas as tarefas concretizadas ocorreram no espaço de sala de aula, no entanto, este foi sujeito a modificações frequentes ao nível da disposição do mobiliário, por forma a adaptar o espaço às particularidades das tarefas.

O processo de implementação do presente projeto compreendeu 3 momentos distintos mas, ainda assim, complementares: um primeiro momento comportou a concretização das tarefas e respetivo registo fotográfico; seguindo-se um segundo momento destinado à reflexão individual dos alunos sobre as mesmas, com recurso a um inquérito; e, por fim, um momento destinado às entrevistas, as quais foram registadas em suporte audiovisual.

No que respeita ao momento de dinamização das propostas importa referir que, após a sua concretização, era motivado um espaço de discussão, em grande grupo, acerca do seu decurso, procedendo-se a uma auto e hetero avaliação do produto final e uma reflexão acerca de todas as situações e complexidades que deste advinham pois, tal como Ponte (2005) preconiza, “Os momentos de reflexão, discussão e análise crítica, posteriores à realização de uma atividade [...] assumem um papel fundamental” (p. 15) no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente às primeiras tarefas realizadas, estas permitiram-me perceber em que nível de desenvolvimento os alunos se encontravam para, assim, poder estruturar tarefas mais

adequadas às suas individualidades mas, ainda assim, com algum grau de desafio, permitindo-me, deste modo, um reajuste da minha prática pedagógica.

No que concerne às entrevistas, foi necessário selecionar alguns alunos da turma, na medida em que este procedimento não era viável de efetivar a todo o grupo, dada a sua complexidade e disponibilidade de tempo exigida. Como tal, selecionei 6 alunos com níveis de desempenho curricular distintos, dois com nível Muito Bom, dois com nível Bom e dois com nível Suficiente.

4. Apresentação e análise das informações

No presente capítulo será efetivada uma descrição minuciosa das especificidades das tarefas em causa, assim como a análise da observação em contexto de estágio, a qual fora complementada com as notas de campo e os dados recolhidos por meio de questionários e entrevistas, por forma a satisfazer a questão central do projeto de investigação, nomeadamente, “*De que modo a utilização de tarefas recreativas contribuem para o comprometimento dos alunos com as aprendizagens?*”.

A predileção das tarefas propostas teve em consideração não só as áreas curriculares em que estas se inseriam, como também as características das mesmas, designadamente, a sua **tipologia** (jogo, brincadeira, tarefa recreativa ou ficha de trabalho), **natureza** (aberta ou fechada), **grau de desafio** (elevado ou reduzido) e a **metodologia de trabalho** adotada nas diversas etapas do seu desenvolvimento (trabalho individual, pares, pequenos grupos e grande grupo).

Assim, optei por eleger oito tarefas com características diferenciadas, no que se refere aos parâmetros acima enunciados, mais especificamente, três da área da matemática, três da língua portuguesa e duas do estudo do meio, tal como se constata no seguinte mapa (fig. 4).

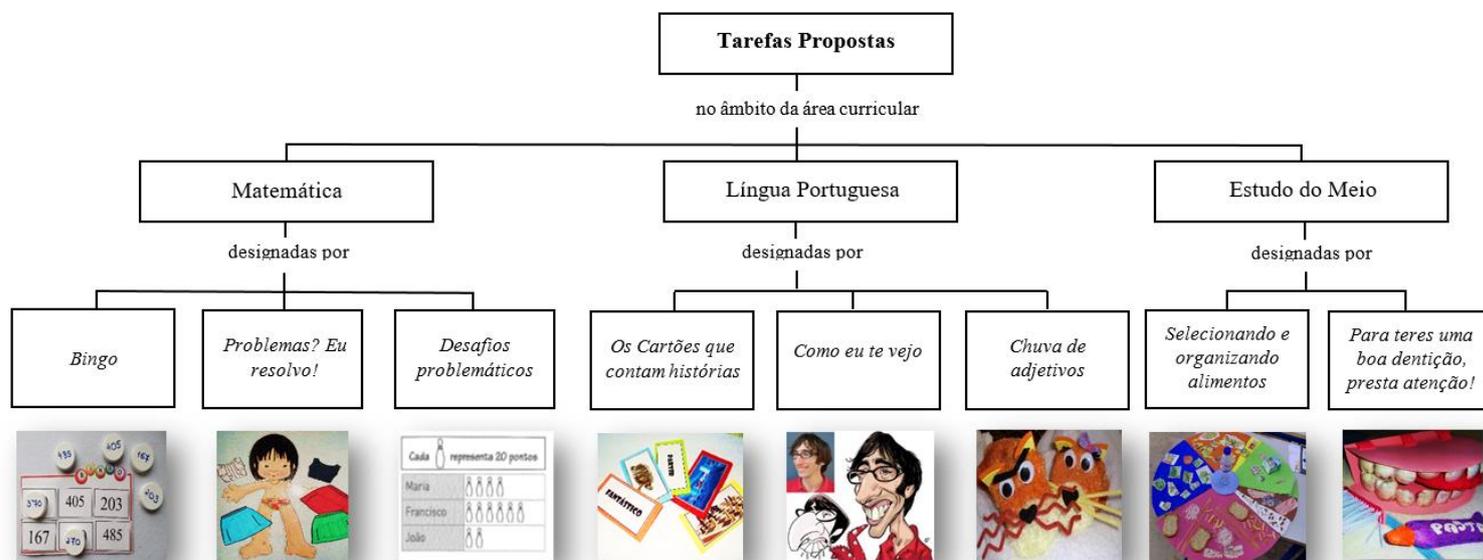


Figura 4 - Distribuição das tarefas propostas, por áreas curriculares

Seguindo esta ordem de ideias, apresentarei, primeiramente, as particularidades transversais às propostas desenvolvidas em contexto, seguindo-se a análise propriamente dita das informações e dados recolhidos no âmbito da implementação do projeto em questão.

4.1. Especificidades das Tarefas Propostas

Área Curricular: MATEMÁTICA

Tarefa A - *Bingo*

A presente tarefa matemática objetivava a compreensão de conteúdos relativos à leitura, identificação e representação de qualquer número até 499 e respetiva decomposição. Pretendia-se, ainda, com esta tarefa, que os alunos treinassem as operações de adição e subtração.

O “Bingo” baseia-se num jogo de regras, no qual poderão participar um número elevado de indivíduos, sendo que um elemento fica responsável por retirar, aleatoriamente, números de um saco opaco, e anunciá-los aos participantes, para que os mesmos possam averiguar a respetiva existência na sua cartela (fig. 5), a qual é composta por 6 números distintos, compreendidos entre 100 e 499.

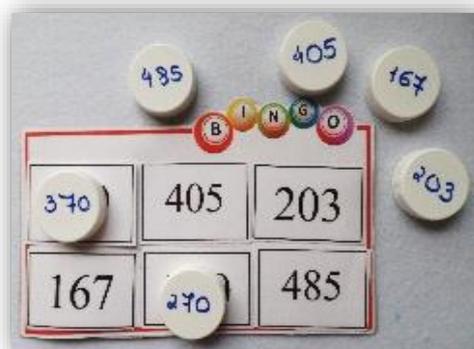


Figura 5 - Exemplar das cartelas

É de notar, que o “bingo” proposto foi adaptado por forma a potenciar aprendizagens ao nível dos conteúdos previamente definidos, pelo que, os números retirados do saco iam sendo anunciados sob formas diferenciadas, designadamente, através da sua leitura por

extenso ou por ordens, da sua decomposição, ou até mesmo da adição ou subtração de dois números que resultassem no número pretendido.

A título de exemplo, o número 457 poderia ser anunciado sob as seguintes formas:

Leitura por ordens – 4 centenas, 5 dezenas e 7 unidades

Leitura por extenso – quatrocentos e cinquenta e sete

Decomposição (exemplo) – $400 + 50 + 7$

Adição (exemplo) – $200 + 257$

Subtração (exemplo) – $497 - 40$

Preenchida a cartela, os alunos tinham de pronunciar, de forma audível, a palavra Bingo, sendo, posteriormente, confirmados os números em causa.

A tarefa aqui retratada foi, desde início, apresentada sob a forma de um jogo, na medida em que esta implicava o cumprimento de regras “explícitas e pré-estabelecidas com um fim lúdico” (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 96), permitindo que a comunidade de aprendizes, nomeadamente, os alunos, se envolvessem ativamente no seu decurso (Hakkarainen, 2009), apresentando, por isso, um elevado potencial educativo.

O carácter da tarefa em estudo permite, ainda, que os alunos enfrentem “novos conteúdos (...) sem medo do fracasso inicial” (Pastells, 2004, p. 7), promovendo e conduzindo-os, deste modo, “a uma aprendizagem significativa” (*ibidem*).

No que se refere à concretização da tarefa propriamente dita, esta foi dinamizada em grande grupo e teve início com uma breve apresentação das regras do jogo, seguindo-se a distribuição das cartelas pelos alunos (uma por cada um) e respetivas tampas.

Posteriormente, iniciou-se a retirada e enunciação dos números em causa e respetiva identificação por parte dos alunos.

Note-se que no decorrer do jogo os alunos podiam recorrer ao registo das informações que lhes iam sendo transmitidas, por forma a facilitar a compreensão das mesmas e identificação do número em questão, sendo possível a efetivação de cálculos, caso necessário.

Para além deste possível registo de apoio, a tarefa aqui retratada não compreendeu qualquer outro registo das aprendizagens efetivadas.

Tarefa B - *Problemas? Eu resolvo!*

A tarefa em epígrafe pretendia explorar noções no âmbito do cálculo combinatório e das situações problemáticas.

No que toca à metodologia de trabalho adotada, a presente tarefa compreendeu um momento de trabalho individual, nomeadamente, na resolução das situações problemáticas, e um momento de trabalho em grande grupo, na apresentação das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos.

Num primeiro momento, solicitou-se aos alunos que lessem a ficha (fig. 6) que lhes fora facultada, a interpretassem e resolvessem.

1- Era uma vez uma menina que se chamava Raquel. Certo dia, decidiu ir às compras ao fórum. Assim, entrou numa loja e comprou 3 saias, uma verde, uma vermelha e outra azul. Mais tarde, comprou também duas blusas, uma branca e uma preta.

Nessa noite, uma amiga da Raquel convidou-a para ir a uma festa, mas ela não sabia o que vestir. No entanto, a Raquel queria experimentar a sua roupa nova. Quantas combinações de roupa a Raquel pode fazer para ir à festa?

2- Depois de decidir o que vestir a Raquel foi ter com as suas amigas e decidiu comer uma refeição saudável, composta por dois alimentos.

Na ementa, os alimentos disponíveis eram: frango, esparguete e salsichas.

Quantos pratos diferentes podia a Raquel fazer com estes alimentos?

Figura 6 - Exemplos dos problemas facultados aos alunos

Num segundo momento procedeu-se à correção da ficha, em grande grupo. Para isso, solicitou-se a um aluno, aleatoriamente, que efetuasse a resolução do primeiro problema no quadro, questionando-se, posteriormente, os restantes elementos da turma relativamente à sua correção.

De seguida, solicitou-se aos alunos que verificassem as suas resoluções e que se pronunciassem caso as mesmas fossem distintas da já registada no quadro. Após a sua

identificação, os alunos respetivos foram ao quadro registá-las, de modo a que se pudesse refletir sobre as diversas estratégias apresentadas e perceber qual a sua validade e adequação face à situação descrita pois, tal como Ponte e Serrazina (2000) afirmam existem diversas estratégias passíveis de serem mobilizadas face a uma mesma situação problemática. Todavia, umas poderão ser mais vantajosas e apropriadas do que outras, sendo através destas que os alunos expõem as suas formas de raciocínio (Pinto & Canavarro, 2012) ou, por outras palavras, comunicam matematicamente com os seus pares educativos.

No início da tarefa foram apresentados, no quadro, exemplares (fig. 7) dos elementos referidos nos problemas.

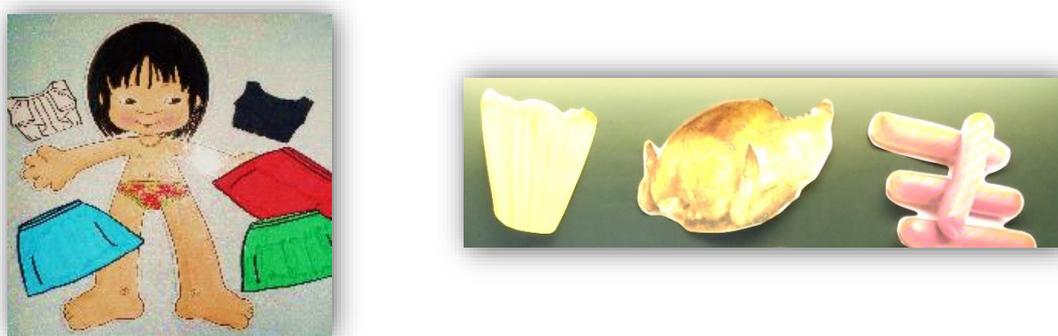


Figura 7 - Exemplares dos elementos contemplados nas situações problemáticas

A tarefa em questão recorreu ao registo em suporte papel e foi apresentada como uma tarefa de problemas, pois embora fossem disponibilizados exemplares dos elementos referidos nos enunciados dos problemas, os mesmos não foram disponibilizados para cada aluno individualmente, ao invés disso foi apenas apresentado um exemplar para o grande grupo, pelo que estes não conseguiram manipular os elementos mas apenas obter uma melhor compreensão visual dos mesmos.

Tarefa C - *Desafios problemáticos*

À semelhança da tarefa anterior, a proposta “Desafios problemáticos” também pretendia explorar noções no âmbito da resolução de problemas.

Relativamente à metodologia de trabalho adotada, a presente tarefa compreendeu um momento de trabalho individual, nomeadamente, na resolução dos problemas, e um

momento de trabalho em grande grupo, na apresentação das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos.

Em conformidade com a tarefa “Problemas? Eu resolvo!”, num primeiro momento solicitou-se aos alunos que lessem a ficha (fig. 8) que lhes fora facultada, a interpretassem e resolvessem.

① **Observa com atenção a tabela que representa o número de crianças que praticam desporto numa escola.**

10 crianças

Número de crianças que praticam desporto	
	10
	5
	3
	2
	0

- Qual é o desporto mais praticado? _____
- Qual é o desporto menos praticado? _____
- Quantas crianças praticam surf? _____
- Quantas crianças praticam basquetebol? _____
- Quantas praticam basquetebol e surf? _____
- Ao todo, quantas crianças praticam desporto? _____

② **Lê com atenção e responde.**

A maria, o francisco e o João jogaram o jogo "Mecos abaixo".

Na tabela seguinte estão registados os pontos que cada um obteve.

- Quantos pontos teve a maria?

- Qual foi a criança que teve menos pontos?

- Quantos mecos mais o João tinha ainda de deitar abaixo, para os mesmos pontos que o francisco?

Cada  representa 20 pontos
Maria 
Francisco 
João 

③ A Inês foi ao restaurante almoçar. Tinha quatro alimentos à escolha: alface, arroz, frango e cenoura. ela teve de escolher 2 alimentos para o seu prato. Quantas combinações de alimentos a Inês poderia fazer?

Figura 8 - Exemplo da ficha de problemas facultada aos alunos

Num momento posterior procedeu-se à respetiva correção, em grande grupo. Assim, tal como sucedeu na tarefa anterior de exploração de problemas, solicitou-se a um aluno, aleatoriamente, que efetuasse a resolução do primeiro problema no quadro, questionando-se, posteriormente, os restantes elementos da turma relativamente à sua correção.

De seguida, solicitou-se aos alunos que verificassem as suas resoluções e que se pronunciassem caso as mesmas fossem distintas da já registada no quadro. Após a sua identificação, os alunos respetivos foram ao quadro registá-las, de modo a que se pudesse refletir sobre as diversas estratégias e perceber qual a sua validade e adequação face à situação apresentada.

A tarefa em questão compreendeu o registo em suporte papel e revelou-se uma tarefa mais focalizada e diretiva, tendo sido apresentada como uma tarefa de problemas.

Todavia, ao contrário da tarefa anterior, esta não compreendeu qualquer suporte visual dos elementos referidos nos problemas.

Área Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

Tarefa A - *Os cartões que contam histórias*

A tarefa “Os cartões que contam histórias” visava potenciar aprendizagens no âmbito da expressão escrita e dos dígrafos “lh”, “nh” e “ch”.

Inicialmente explicaram-se, aos alunos, as regras da atividade em causa, de entre as quais destaque: elaborar uma história apoiada em cartões temáticos (fig. 9), sendo essencial a referência ao espaço onde decorre a ação, as personagens e suas características físicas e pessoais, e a ação propriamente dita; todos os elementos do grupo teriam de participar na construção do texto.

Posteriormente, organizou-se a turma em pequenos grupos, de dois elementos, e procedeu-se à distribuição, aleatória, dos cartões acima referenciados, sendo que a todos os grupos foram facultados cinco cartões, todos de cores diferenciadas (laranja, azul, verde, vermelho e amarelo) e, conseqüentemente, temas distintos. Como tal, os cartões laranja compreendiam adjetivos, os azuis personagens, os verdes verbos, os vermelhos espaços e os amarelos objetos mágicos.



Figura 9 - Exemplares dos Cartões Temáticos

A opção de facultar os cartões, enquanto recurso educativo, ao invés de transmitir as informações nestes contidas num mero pedaço de papel, prendeu-se com o facto de, tal como preconiza Montessori (cit. *In Pastells, 2004*), “as crianças aprenderem (...) a partir da manipulação e da experimentação” (p. 8) uma vez que, como a autora salienta de forma bastante sublime, “a criança tem a inteligência na sua mão” (*ibidem*).

Reforçando as ideias de Montessori, Mendes e Mamede (2012) indicam que “[...] o professor [...] deve procurar apresentar propostas que compreendam aprendizagens ativas, nas quais é dada a oportunidade aos alunos de [...] manipulação de objetos” (p. 110). Tais medidas conduzem a “[...] práticas centralizadas numa aprendizagem significativa” (*idem*, pp. 109-110) e, por conseguinte, a um ensino motivador, interessante e prazeroso.

De seguida, cada grupo definiu uma ordem para os cartões que lhe foram atribuídos procedendo, subsequentemente, à construção da sua história (fig. 10).



Figura 10 - Sequência efetivada por um par de alunos

Terminada esta primeira etapa, seguiu-se um momento de apresentação oral, em grande grupo, das diversas produções escritas, por forma a sistematizar as aprendizagens efetivadas e consequente avaliação das mesmas, nomeadamente, ao nível da coerência do discurso escrito e oral.

Com esta atividade pretendia-se que os alunos relacionassem diferentes informações de forma a elaborar um texto conciso e coerente; reconhecessem o significado de novas palavras; e desenvolvessem competências de comunicação e expressão oral.

A tarefa em questão compreendeu o registo em suporte papel e apresentou duas vertentes distintas: uma orientada, na medida em que as produções dos alunos tinham de cumprir

determinadas diretrizes, isto é, as informações dos cartões teriam de estar presentes nas suas histórias; e outra mais criativa e exploratória, na medida em que os alunos podiam criar um texto consoante as suas pretensões, sendo, em meu entender, deste modo, promovido o prazer pela sua consecução.

Face às particularidades enunciadas, a presente tarefa foi apresentada como uma tarefa de exploração com caráter recreativo.

Tarefa B - *Como eu te vejo*

A tarefa “Como eu te vejo” objetivava a exploração de conteúdos relativos às particularidades das caricaturas e dos textos descritivos.

Inicialmente, promoveu-se um diálogo com os alunos, tendo-lhes sido colocada a seguinte questão: “O que é, na vossa opinião, uma caricatura?”. No seguimento desta interrogação foram registadas, no quadro, as ideias dos alunos (fig. 11), uma vez que estes possuem, de acordo com o meio social em que estão inseridos, conhecimentos informais sobre os mais diversos assuntos (Martins & Veiga, 1999).

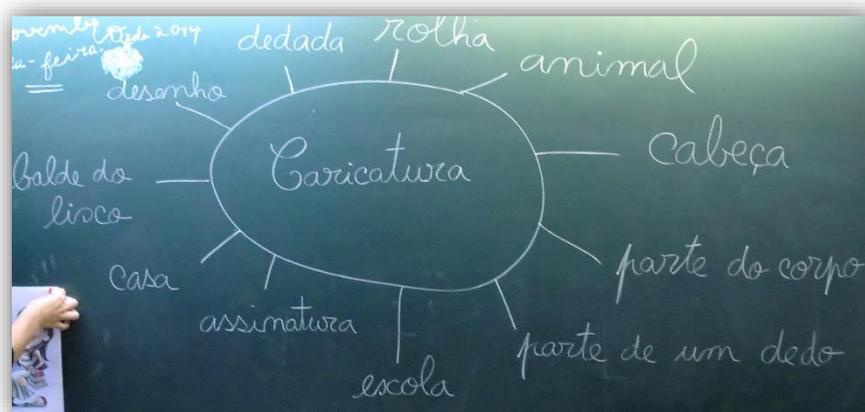


Figura 11 – Ideias prévias dos alunos relativas ao termo Caricatura

De seguida, foram dispostas, no quadro, algumas caricaturas (fig. 12), e confrontadas as ideias dos alunos registadas com as ilustrações apresentadas chegando-se, assim, a um consenso face à verdadeira essência das especificidades de uma caricatura. Deste modo, promoveu-se uma mudança conceptual ou, por outras palavras, a reformulação das ideias prévias dos alunos, mediante a qual estes adquiriram ou reformularam “estruturas conceptuais” (Martins & Veiga, 1999, p. 12).



Figura 12 - Exemplos das caricaturas apresentadas

Posteriormente, organizou-se a turma em grupos de dois elementos, ficando ambos sentados frente a frente.

Organizados os grupos, distribuíram-se 2 folhas brancas (A3) por cada par e explicaram-se as regras inerentes à tarefa a realizar.

Posto isto, cada par iniciou a realização das caricaturas, tendo liberdade para decorá-las a seu gosto, mediante os recursos disponíveis. Note-se que após a ilustração da figura do colega, os alunos procederam à sua descrição por meio de um texto descritivo, mobilizando os conteúdos aprendidos no dia precedente, nomeadamente, os adjetivos.

Terminadas as diversas etapas acima enunciadas seguiu-se a apresentação, a pares, das produções dos alunos, na qual estes explicitaram a ilustração (fig. 13) e apresentaram a sua produção escrita, frisando quais os adjetivos utilizados no discorrer da mesma e o porquê da sua escolha.



Figura 13 - Exemplos das caricaturas elaboradas pelos alunos

A tarefa em causa foi, inicialmente, apresentada como uma tarefa de exploração com carácter recreativo.

Tarefa C - *Chuva de adjetivos*

A tarefa em epígrafe tinha como principais objetivos a sistematização de conteúdos inerentes à classificação morfológica de palavras, pelo que se desejava que os alunos compreendessem o conceito relativo ao termo adjetivo e conseguissem reconhecer e identificar adjetivos.

A presente proposta de trabalho iniciou-se com a dinamização da história “O gato Gonçalves” (Inês Popu), com recurso a um fantocheiro e respetivos fantoches, e posterior diálogo sobre a mesma.

De seguida, registaram-se, no quadro, alguns adjetivos presentes na história abordada e questionaram-se os alunos relativamente à classificação morfológica das palavras assinaladas, alcançando-se, por meio do diálogo, a classificação pretendida.

Posteriormente, propusemos, aos alunos, a realização de uma “chuva de adjetivos”, ou seja, o registo do maior número de adjetivos, no quadro. Note-se que cada aluno enunciou e registou, pelo menos, um adjetivo.

Terminada esta etapa, os alunos procederam à transcrição dos diversos adjetivos no caderno diário.

A tarefa em questão foi apresentada como sendo uma tarefa de exploração com carácter recreativo.

Área Curricular: ESTUDO DO MEIO

Tarefa A - *Selecionando e organizando alimentos*

A tarefa em mote pretendia explorar conteúdos relativos aos hábitos a adotar para um crescimento saudável, designadamente, a alimentação, sendo explorados os grupos que compõem a roda dos alimentos e os benefícios de uma alimentação saudável, assim como outros hábitos imprescindíveis a um bom crescimento.

A presente proposta de trabalho iniciou-se com a apresentação de um PowerPoint intitulado “Crescer de forma saudável”, que objetivava a introdução de alguns conceitos e conteúdos alusivos ao tema.

Findada a etapa inicial, procedeu-se à organização da turma em pequenos grupos e à construção de um protótipo da roda dos alimentos, tendo cada grupo ficado responsável por cada uma das suas porções. Assim, reproduziram-na colando-lhe alimentos recortados de revistas ou embalagens de bens alimentares e colorindo-a de acordo com a respetiva cor (fig. 14).



Figura 14 - Reprodução da Roda dos Alimentos

Por forma a facilitar a gestão de conflitos no decurso da tarefa, foi proposto aos alunos que elessem um porta-voz em cada grupo, o qual ficaria responsável pela distribuição de tarefas e transmissão de informações à turma.

Terminadas as referidas etapas da tarefa, solicitou-se a cada porta-voz que colasse a sua porção no respetivo local da roda dos alimentos, no quadro.

Por fim, promoveu-se um diálogo final relativo às dificuldades dos grupos, não só enquanto indivíduos mas, também, enquanto equipa, quer a nível dos conteúdos explorados como das outras vertentes da tarefa.

Tarefa B - *Para teres uma boa dentição, presta atenção!*

A presente tarefa, adstrita à área de Estudo do Meio, pretendia explorar conteúdos relativos à higiene oral, pelo que se delineou como principais objetivos a compreensão dos benefícios de uma boa higiene oral, assim como as etapas a seguir para a sua efetivação, e ainda a constituição da dentição e suas principais funções.

Esta tarefa iniciou-se com um breve diálogo, no qual foram colocadas algumas questões aos alunos, por forma a corroborar quais as suas conceções relativamente aos assuntos em estudo. Tomemos como exemplo: “Quantos dentes temos na boca?”, “Será que as crianças e os adultos têm a mesma dentição?”, “Quais as diferenças?”, “Quais os cuidados a ter com os nossos dentes?”.

Posteriormente, foi-lhes apresentado um PowerPoint denominado “Dentição”, onde foram exploradas as questões inicialmente formuladas.

Analisados os diversos assuntos em mote, procedeu-se à exemplificação de uma eficaz higienização dentária, com recurso a uma dentadura gigante e alguns instrumentos fundamentais à sua execução, nomeadamente, pasta de dentes, escova de dentes e fio dentário (fig. 15).

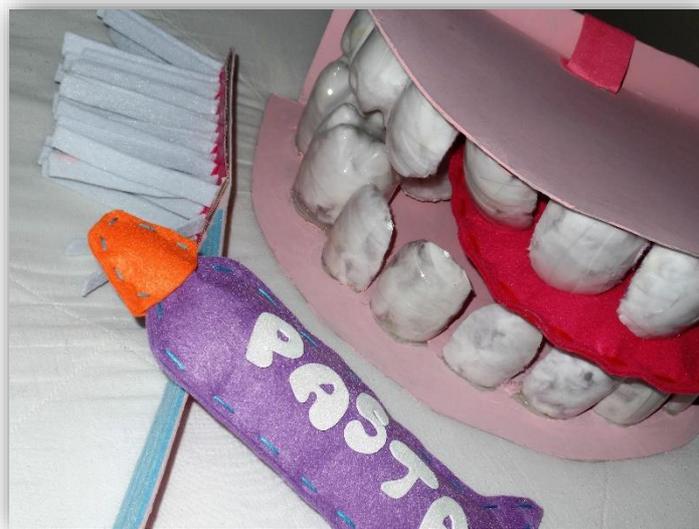


Figura 15 - Protótipos da dentadura, da escova de dentes e da pasta de dentes

No decorrer da referida apresentação, os alunos iam sendo interpelados com questões, com o intuito de sistematizar os conteúdos até então abordados.

Findadas as diversas etapas acima descritas, distribuiu-se, pelos alunos, um mapa semanal que intentava explorar os hábitos de escovagem da denteição dos alunos.

Por fim, explorámos a música do Panda, intitulada “Lavar os dentes”, por forma a promover um ambiente mais descontraído mas, ainda assim, de aprendizagem, mais especificamente, de sistematização de determinados conteúdos.

Face ao exposto, conclui-se que a tarefa foi apresentada como uma tarefa de exploração com carácter recreativo, tendo compreendido momentos de trabalho em grande grupo e individual.

4.2. Área Curricular de Matemática

No âmbito da área curricular da Matemática foram propostas três tarefas intituladas *Bingo*, *Problemas? Eu resolvo!* e *Desafios problemáticos*, as quais foram concebidas tendo por base um fundamento que considero fulcral na concretização do projeto a realizar, nomeadamente, as atividades propostas teriam de apresentar características diferenciadas. Todavia, teria de ser considerada ainda uma outra condição, uma das tarefas em questão teria, indubitavelmente, de reger-se pelas particularidades dos jogos/tarefas recreativas, na medida em que se pretendia averiguar se estas influenciavam, de alguma forma, o comprometimento dos alunos com a aprendizagem.

Observemos, então, as principais especificidades (Tabela 1) das tarefas mencionadas:

Tabela 1 - Principais especificidades das tarefas de Matemática

		CARACTERÍSTICAS				
		Tipologia	Natureza	Grau de desafio	Duração	Metodologia
TAREFAS	<i>Bingo</i>	Jogo de regras	Fechada	Reduzido	Curta	Grande grupo
	<i>Problemas? Eu resolvo!</i>	Tarefa de problemas	Fechada	Elevado	Curta	Individual e Grande grupo
	<i>Desafios problemáticos!</i>	Tarefa de problemas	Fechada	Elevado	Curta	Individual e Grande grupo

Analisando a Tabela 1 verifica-se que, no que se refere à tipologia das tarefas de Matemática, existem dois termos distintos que intentam caracterizá-las, designadamente,

Jogo de regras, associado à tarefa *Bingo*; e **Tarefa de problemas**, relacionado com as tarefas *Problemas? Eu resolvo!* e *Desafios problemáticos!*.

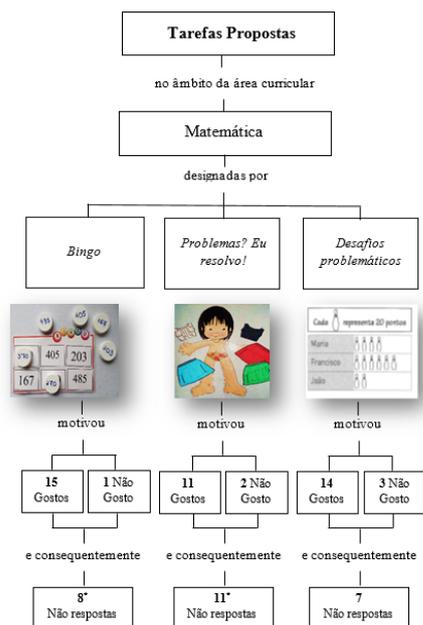
Relativamente ao parâmetro “Natureza”, observa-se que todas as tarefas desenvolvidas no âmbito da Matemática detêm uma natureza fechada, o que significa que os propósitos das tarefas são explícitos, assim como os seus objetivos. Todavia, ao analisar-se o parâmetro “Grau de desafio” constata-se que a tarefa *Bingo* se destaca das restantes tarefas por apresentar um grau de desafio reduzido. É, nesta linha de pensamento, que Alsina (2004) define o jogo como uma “actividade de conteúdo simbólico que as crianças utilizam para resolver, a um nível inconsciente, problemas que não podem solucionar na realidade” (p. 5).

No que concerne ao critério “Duração”, observa-se que todas as tarefas desenvolvidas no âmbito da Matemática são tarefas de curta duração, não exigindo, por tal, da parte do aluno, um dispêndio elevado de tempo para a sua efetivação.

No parâmetro “Metodologia” verifica-se que as tarefas enunciadas foram desenvolvidas tendo por base o trabalho em grande grupo e o trabalho individual, estando este último apenas adstrito às tarefas *Problemas? Eu resolvo!* e *Desafios problemáticos!*.

Após estruturadas as tarefas matemáticas e sua conseqüente implementação no devido contexto educativo, surge a necessidade de analisar quais as suas repercussões no comprometimento dos alunos na aprendizagem. Importa, ainda, clarificar quais os pareceres das crianças face às características das tarefas e respetivas etapas de consecução. Deste modo, efetivo, em seguida, a referida análise, a qual será iniciada com o estudo das opiniões dos alunos relativamente às tarefas realizadas.

Com base no mapa (fig. 16) e respetivo gráfico (fig. 17), verifica-se que, em todas as tarefas propostas, houve maior predominância de respostas “gosto”, comparativamente às respostas “não gosto”. Todavia, constata-se que, na tarefa *Problemas? Eu resolvo!* o número de respostas “gosto” é equivalente às “não resposta”. E, nisto, questiono-me: “Será que tais evidências sugerem que esta tarefa foi a que suscitou menos interesse por parte dos alunos?”. No entanto, outra questão surge, a esta associada: “Porquê?”.



*Note-se que 4 das "não respostas" indicadas referem-se a questionários que não foram entregues.

Figura 16 - Tarefas propostas no âmbito da Matemática

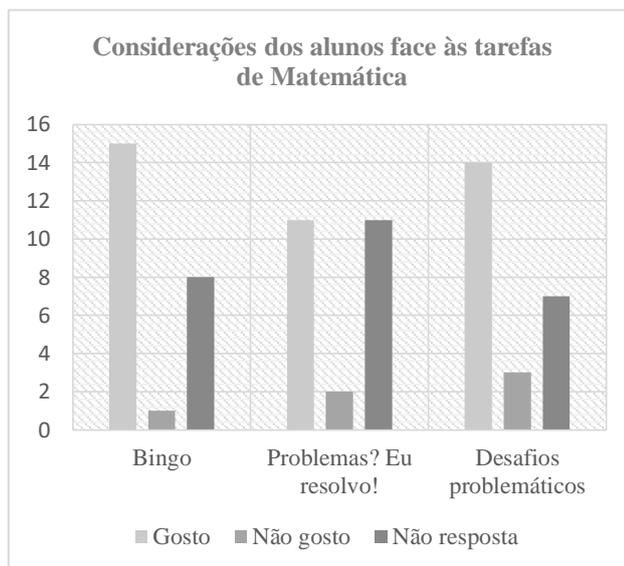


Figura 17 - Considerações dos alunos face às tarefas de Matemática

Após uma reflexão retrospectiva do decurso das tarefas em epígrafe, é possível dizer que, efetivamente, a tarefa *Problemas? Eu resolvo!* foi uma das que suscitou menos entusiasmo por parte dos alunos, uma vez que, aquando a sua efetivação, estes não se empenharam na sua consecução, tal como observado em tarefas anteriores, iniciando diálogos que não diziam respeito à tarefa em questão. No decorrer do desenvolvimento da tarefa em causa, notei, ainda, que os alunos não demonstraram interesse em participar nos debates desenvolvidos em grande grupo. No entanto, uma questão subsiste: “Porquê?”.

Com base nas características das tarefas, anteriormente mencionadas, constato que ao contrário da tarefa *Bingo*, a qual foi apresentada como “jogo”, remetendo, assim, à partida, para uma tarefa mais aberta, dinâmica e envolvente, as restantes tarefas deste domínio curricular advieram de uma outra vertente pedagógica, mais centrada nos conteúdos. Ainda assim, no que toca às duas **Tarefas de problemas**, os materiais disponibilizados revelaram algumas diferenças, uma vez que a tarefa *Problemas? Eu resolvo!* foi dinamizada com recurso a materiais 3D, ilustrativos dos dados do problema em questão, sendo que a tarefa *Desafios problemáticos* teve como suporte apenas uma folha onde constavam as várias questões levantadas. Neste sentido, tendo em conta as inferências por mim aduzidas, seria expectável que a tarefa *Problemas? Eu resolvo!*

promovesse o gosto pela concretização do problema, e conseqüentemente, sentimentos de perseverança e determinação, devido à sua vertente mais prática. Todavia, tal como já acima referido, não foi isso que se verificou, pelo que concluo que se, ao invés de ter facultado apenas um conjunto de materiais para o grupo, tivesse disponibilizado um por cada aluno ou par de alunos, verificar-se-iam mudanças de comportamento, nomeadamente, no que toca ao empenho e persistência dos mesmos na consecução dos objetivos propostos. Assim, em meu entender, se tal medida tivesse sido considerada, os alunos ter-se-iam envolvido mais na tarefa, promovendo, por conseguinte, o seu comprometimento com as aprendizagens em causa.

Mediante a análise das tarefas de matemática, mais especificamente no que se refere ao parâmetro gosto/não gosto, verifica-se que a tarefa *Problemas? Eu resolvo!* e *Desafios problemáticos* apresentam resultados bastante semelhantes. E, nisto, interrogo: “Terão sido as especificidades das tarefas as responsáveis pelos resultados acima descritos?”.

Focando-me agora na análise das entrevistas e dos questionários (Tabela 2) noto que, enquanto nas tarefas *Bingo* e *Desafios problemáticos* os alunos se referem à tipologia das tarefas, propondo alguns termos com vista a defini-las, nomeadamente, **jogo** - “(...) é um jogo com números” - L., 7 anos, e **desafio** - “Gostei de fazer desafios problemáticos” – G., 7 anos, na tarefa *Problemas? Eu resolvo!* isso não se verifica. Será este um indício revelador da falta de interesse dos alunos face à tarefa proposta?

Perante as evidências acima descritas, considero que a não atribuição de um termo para caracterizar a natureza da tarefa *Problemas? Eu resolvo!* apenas mostra as dificuldades com que os alunos se depararam na categorização da tarefa em causa pois, embora esta não detenha um caráter lúdico/recreativo, foi apresentada tendo por base materiais manipuláveis, situação que não se verificou na tarefa *Desafios problemáticos*. Assim, comparando as tarefas em análise, observa-se que a tarefa *Problemas? Eu resolvo!* assemelha-se mais à tarefa *Desafios problemáticos*. Todavia, com uma distinção significativa que, por si só, nos conduz a uma categorização distinta mas, ainda assim, dúbia.

Por tudo o que atrás enunciei, considero ser possível afirmar que, de facto, as características de cada uma das tarefas influenciam o comprometimento dos alunos com

as aprendizagens, influenciando a sua motivação e empenho no decorrer do seu desenvolvimento.

Ainda com base na figura 17, conclui-se que a tarefa *Bingo* foi a que reuniu o maior número de resposta “gosto”. Tal facto denota a preferência dos alunos relativamente ao tipo de tarefas a realizar, sendo que, neste caso específico, as tarefas eleitas pelos alunos foram as que apresentavam um carácter lúdico/recreativo.

Por outro lado, verificamos que a tarefa *Desafios problemáticos* foi a que reuniu o maior número de respostas “não gosto”. Tal evidência revela, em meu entender e, tal como já mencionado, a preferência dos alunos por determinado tipo de tarefas, não estando estes tão recetivos às **tarefas de problemas**, nas quais a experimentação, o manuseamento de materiais e a liberdade de realização são limitadas ou até mesmo inexistentes. Neste caso concreto, a tarefa *Desafios problemáticos* evidenciou-se muito diretiva e focada nas aprendizagens, não apresentando recursos materiais manipuláveis como suporte à sua concretização. Todavia, tal como Canals (cit. *In Alsina, 2004, p. 8*) preconiza

Se soubermos propor a experimentação de forma adequada [...] o material, longe de ser um obstáculo que nos faz perder tempo e dificulta o salto para a abstracção, facilitará esse processo, porque fomentará a descoberta e tornará possível uma aprendizagem sólida e significativa.

Após analisadas as preferências dos alunos relativamente às tarefas desenvolvidas irei, de seguida, focar-me na análise das suas opiniões referentes às diversas etapas do seu desenvolvimento.

Tabela 2 - Análise sucinta das tarefas de Matemática

		Tarefas de Matemática		
		<i>Bingo</i>	<i>Problemas? Eu resolvo!</i>	<i>Desafios problemáticos</i>
Tarefa e seu desenvolvimento	Natureza	<p>Jogo “(…) é um jogo com números” (L., 7 anos)</p> <p>Brincadeira “(…) posso aprender quando brinco com os números” (R., 7 anos)</p> <p>Tarefa “O jogo das tampas parece mais uma tarefa... porque... tinha números” (C., 7 anos)</p>	-	<p>Trabalho “(…) porque é fazer coutas é um assunto sério” (J., 7 anos)</p> <p>“(…) porque esta escrevia-se no livro e as outras não” (R., 7 anos)</p> <p>Desafio “Gostei de fazer desafios problemáticos” (G., 7 anos)</p>
	Processo	-	<p>Experimentação “Gostei de combinar as roupas” (L., 7 anos)</p> <p>Trabalho Cooperativo “Gostei de fazer no grupo” (I. S., 8 anos)</p>	<p>Autonomia na resolução da tarefa “(…) não pedi para me agodarem” (M., 7 anos)</p>
	Produto	-	<p>Forma de Registo “(…) fiz a tarefa no caderno diário” (R., 7 anos)</p>	<p>Forma de Registo “(…) fiz uma ficha” (M., 7 anos)</p>
Dificuldades		-	<p>Cálculo combinatório “(…) em escolher a roupa” (I. S., 8 anos)</p>	<p>Metodologia de Trabalho/Gestão de conflitos “(…) tive alguma dificuldade em fazer coisas em grupo” (A., 7 anos)</p> <p>Conteúdos “(…) era complicado os nomaros” (S., 8 anos)</p> <p>Gestão do tempo “É muito difícil vazer rápido” (C., 7 anos)</p> <p>Interpretação “Quando te fui-te perguntar, eu senti dificuldades. Eu não sabia qual era o número” (M., 7 anos)</p>
Aprendizagens realizadas		<p>Números naturais até 500 “(…) aprendi números de 1 até 500” (R., 7 anos)</p>	<p>Cálculo combinatório “A combinar” (L., 7 anos)</p> <p>Metodologia de Trabalho de Grupo “Aprendi a trabalhar em grupo” (I. S., 8 anos)</p>	<p>Contagens progressivas “Aprendi a contar de 20 em 20” (B. G., 7 anos)</p>

Mediante a interpretação das notas de campo, decorrentes da observação participante e da reflexão retrospectiva acerca do decurso das tarefas em epígrafe, constatei, tal como se pode observar na Tabela 2, que os alunos propuseram alguns termos para definir a natureza das tarefas. Ora vejamos, na tarefa *Bingo* foram apresentados termos como **jogo**, **brincadeira** e **tarefa**.

Com base nos referenciais teóricos, desenvolvidos no quadro teórico de referência, verifico que o termo **brincadeira** aqui empregue se enquadra na perspectiva de Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011), uma vez que estes preconizam a brincadeira como uma forma de promover competências cognitivas, designando-a, por tal, por *Brincadeira intelectual*. Neste sentido, e com base na intervenção do aluno R. (7 anos), conclui-se que a brincadeira detém vários benefícios, sendo um deles a aprendizagem significativa de conteúdos curriculares.

Já no que se refere ao termo **jogo**, utilizado pelo aluno L. (7 anos), considero que este foi aplicado tendo por base as ideias preconizadas por Kishimoto (2002), a qual sugere o jogo como uma atividade com regras e objetos que a definem *à priori*.

Ainda que o *Bingo* tenha sido proposto tendo por base as especificidades dos jogos, a criança C. (7 anos) intitulou esta proposta de *tarefa*, tendo justificado a sua opção com base no facto da atividade em causa apresentar números, remetendo-nos, deste modo, para as ideias de Walls (cit. *In Delgado, 2013*), que admite um leque bastante vasto de conceitos para caracterizar o termo aplicado.

Com base na análise dos parâmetros “Processo”, “Produto” e “Dificuldades”, adstritos à tarefa *Bingo*, constata-se que não foram efetuadas quaisquer anotações por parte dos alunos. Tal ocorrência considero ser justificada com base na natureza da tarefa em questão, uma vez que os conteúdos foram abordados de um modo recreativo, descontraído e cooperado, sendo que as dúvidas que iam surgindo eram facilmente ultrapassadas com o auxílio de um par educativo considerado, naquela circunstância, mais competente.

Relativamente às aprendizagens efetivadas, os alunos referem um dos principais objetivos do jogo, designadamente, a aprendizagem dos números de 1 até 500, sendo que os alunos alcançaram outros objetivos, de entre os quais saliento: o reconhecimento de que 4 centenas correspondem a 400 unidades; a leitura, identificação e representação de números até 499; composição e decomposição de números até 499; contagens de 10 em 10; adições e subtrações. Para além dos objetivos enunciados, tal como se verifica na Tabela 3, os alunos adquiriram, ainda, competências no âmbito da cooperação com os seus pares pedagógicos.

Tabela 3 - Objetivos e competências adstritas à tarefa *Bingo*

<i>Tarefa</i>	<i>Objetivos propostos</i>	<i>Aprendizagens efetivadas</i>
<i>Bingo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber que quatro centenas representa 400 unidades 2. Ler, identificar e representar qualquer número até 499 unidades 3. Compor e decompor números até 499 4. Efetuar contagens de 10 em 10 5. Efetuar adições e subtrações 	Para além dos objetivos enunciados os alunos ainda adquiriram competências no âmbito da partilha de conhecimentos com os seus pares pedagógicos, ou seja, no trabalho cooperativo.

Mediante a análise da tarefa *Problemas? Eu resolvo!* verifica-se que, no parâmetro “Processo”, os alunos revelaram interesse pela metodologia de trabalho adotada, trabalho de grupo, e pelo modo de execução da tarefa, na qual foram mobilizados materiais manipuláveis promovendo-se, deste modo, a experimentação.

No que se refere ao parâmetro “Produto”, os alunos indicaram que a tarefa em causa não lhes suscitou interesse, uma vez que recorreu ao registo no caderno diário. Por esse mesmo motivo, os alunos consideraram a presente tarefa chata e séria.

Observando o parâmetro “Dificuldades” constata-se que as complexidades enunciadas pelos alunos foram unânimes, tendo estes referenciado que a sua maior dificuldade se centrou na resolução de tarefas de problemas com recurso ao cálculo combinatório.

Em meu entender, o facto de a tarefa apresentar um grau de desafio elevado e abordar um conteúdo ainda pouco ou nada explorado pelos alunos influenciou o seu comprometimento com a tarefa e conseqüentes aprendizagens, sendo notável, logo no início do seu desenvolvimento, o desinteresse dos alunos face ao que lhes era proposto. Tal desinteresse julgo dever-se ao grau de dificuldade da tarefa, na medida em que, após a leitura do enunciado, a grande maioria dos alunos desistiu de procurar uma estratégia apropriada à sua resolução, situação esta que descrevo em seguida.

Relembro-me que, no decorrer da resolução do problema supracitado, a maior parte dos alunos solicitaram, com bastante frequência, o apoio dos adultos presentes na sala de aula, só tendo conseguido concretizar a tarefa depois de se ter procedido a uma explicitação prévia, em grande grupo, de uma possível forma de resolução - representação com recurso ao diagrama em árvore (fig. 18).

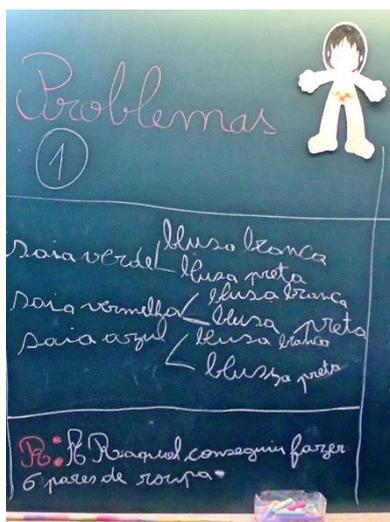


Figura 18 - Resolução de um problema com recurso ao diagrama em árvore

Contudo, ainda que alguns dos alunos tenham considerado essa mesma linha de pensamento na resolução do problema subsequente, a discussão, em grande grupo, da sua real essência surtiu novas formas de raciocínio matemático, tal como se pode confirmar pelas seguintes figuras.



Figura 19 - Resolução do problema com recurso ao diagrama em árvore

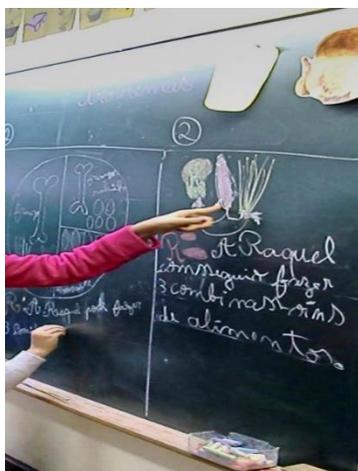


Figura 21 - Resolução do problema com recurso à representação icónica

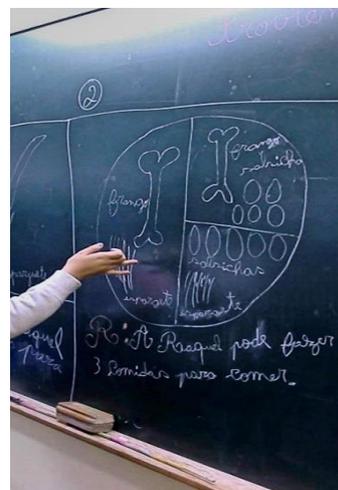


Figura 20 - Resolução do problema com recurso à representação icónica e Linguagem escrita

Na figura 19 observa-se que a aluna, por forma a satisfazer a questão colocada, recorreu ao diagrama em árvore que, de acordo com Bruner (1999), se enquadra num tipo de representação icónica. Assim, combinou o frango com esparguete, o frango com salsichas e, por fim, o esparguete com as salsichas, explicitando, de imediato, os motivos pelos quais não adiantou mais nenhuma combinação entre os referidos alimentos: “Não fiz o resto porque senão ficava igual, ficava é trocado” (C. 7 anos).

Perante a intervenção da aluna, julgo ser possível afirmar que, ainda que esta tenha recorrido à estratégia apresentada em grande grupo, soube explicitar a resolução efetivada, fundamentando devidamente as suas opções. Por tal, não se limitou a aplicar a estratégia descrita, mas sim recorrer à mesma para expor o seu raciocínio, representando, de forma sistemática, todas as possibilidades de combinar os diversos alimentos, alcançando, deste modo, o propósito dos diagramas em árvore (Martins & Ponte, 2010). Assim, considero que a representação empregue revelou-se uma mais-valia na organização do pensamento matemático da aluna, a qual procurou, por meio da resolução efetivada, dar visibilidade ao seu modo de considerar o problema e de expor o seu raciocínio.

Por outro lado, as estratégias contempladas nas figuras 20 e 21, ainda que evidenciem o mesmo tipo de representação, *representação icónica*, surgem sob uma outra forma de registo, nomeadamente, o desenho, o qual possibilitou a atribuição de significados “aos conceitos e às ideias matemáticas com que [as alunas] se iam deparando” (Pinto & Canavarro, 2012, p. 17), promovendo, concomitantemente, uma oportunidade de reflexão “sobre o que iam construindo e [a possibilidade de] recordar o processo matemático seguido a fim de o comunicar” (*ibidem*) aos seus pares. Porém questiono: “Estarão ambas as alunas num nível de desenvolvimento mais elementar, comparativamente à aluna da figura 19?”.

Partindo do pressuposto que “A primeira forma de representação veio a ser designada como activa e a segunda como icónica [seguindo-se] [...] a representação por palavras ou linguagem” (Bruner, 1999, pp. 27-28), considero que, de facto, a estratégia representada na figura 20 denota um grau de desempenho distinto da indicada na figura 21. No entanto, Palhares (2004) defende que “Não existe um único método para resolver problemas” (p. 21), mas sim várias estratégias, perante as quais o sujeito se debruça, com vista a apurar qual a mais vantajosa para a situação problemática em questão.

Não obstante, após uma análise mais detalhada das resoluções apresentadas, observa-se que a aluna da figura 21 recorreu, para além do *desenho*, à *representação em linguagem escrita*, para clarificar a sua forma de raciocínio.

Tal constatação leva-me a inferir que a estratégia contemplada na figura 20 é menos complexa que a patenteada na figura 21. E, nisto, reflito: “Será legítimo pensar que a aluna da figura 20 se encontra num nível de conhecimento mais elementar que a aluna da figura 21, no que concerne às representações passíveis de serem mobilizadas no decorrer da resolução de problemas?” ou “Será que a seleção da dita estratégia limita-se unicamente ao facto de a aluna considerar aquela a mais apropriada ao contexto do problema em questão?”.

Tendo por base os conhecimentos prévios das referidas alunas, recolhidos no decorrer do período de estágio, concluo que as dúvidas referentes ao seu nível de desenvolvimento não se coloca pois, na minha perspetiva, o que prevaleceu nesta situação foi o facto de a aluna da figura 20 julgar aquela a estratégia mais apropriada à situação dilemática apresentada.

Analisados os processos acima descritos, é de salientar que, ainda assim, houve quem não conseguisse resolver os problemas propostos. E, nisto, interrogo-me: “Porquê?”.

São vários os fatores que influenciam os resultados das tarefas, de entre os quais destaco os interesses pessoais dos alunos, na medida em determinam a disposição/motivação dos mesmos para a aprendizagem. Por conseguinte, outra questão se coloca: “Estarão as escolhas dos alunos relacionadas com o seu conhecimento face aos conteúdos em estudo?”.

Admitindo que somos indivíduos com experiências de vida/interesses distintos, julgo ser indubitável notar que a afirmação acima mencionada apresenta alguns objetivos a considerar. Afinal, as especificidades de cada sujeito influem, de certo modo, as suas opções nas diversas áreas do seu desenvolvimento e, conseqüentemente, nas suas escolhas ao longo da vida. Por tal, a apetência de cada aluno para uma determinada área curricular ou conteúdo programático, influenciará, certamente, o seu envolvimento na tarefa proposta e, concludentemente, a sua disposição para os conteúdos nesta abordados.

Remetendo-me, uma vez mais, à Tabela 2, constato que, no que concerne às aprendizagens realizadas, os alunos revelam ter efetivado aprendizagens no conteúdo em que apresentaram mais dificuldades, nomeadamente, cálculo combinatório. Todavia, evidenciam, também, aprendizagens na metodologia de trabalho adotada, designadamente, trabalho de grupo. Neste sentido, verifica-se que os alunos consideram ter adquirido competências tanto a nível cognitivo como social.

Com base na Tabela 4 verifica-se que os alunos revelaram algumas complexidades na resolução de problemas, não tendo conseguido alcançar todos os objetivos propostos para a tarefa em causa.

Tabela 4 - Objetivos e competências adstritas à tarefa *Problemas? Eu resolvo!*

<i>Tarefas</i>	<i>Objetivos propostos</i>	<i>Aprendizagens efetivadas</i>
<i>Problemas? Eu resolvo!</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar os enunciados dos problemas 2. Mobilizar estratégias de resolução de problemas tendo em conta o seu contexto 3. Expor/explicitar formas de raciocínio 4. Ser crítico face a estratégias de resolução de problemas 	Os objetivos 2 e 4 não foram alcançados e foram evidenciadas dificuldades no ponto 1.

A análise da tarefa *Desafios problemáticos* permite-nos verificar que, no que se refere à natureza da tarefa, os alunos propõe dois termos com vista a caracterizá-la e justificar a sua posição face ao desenvolvimento da mesma. Neste sentido, os alunos justificam o facto de não terem gostado da tarefa em causa por esta ser “um assunto sério” (J., 7 anos) e devido à sua forma de registo. Pelo referenciado, os alunos designaram esta **tarefa de problemas** por trabalho. Contudo, um dos alunos evidenciou interesse pela tarefa em questão, não tendo encarado o seu grau de desafio como um obstáculo, mas sim como um indutor de motivação para a sua concretização, tendo-a caracterizado recorrendo ao termo desafio.

Ainda para justificar o seu gosto pelo desenvolvimento da tarefa, os alunos indicaram o facto de terem conseguido concretizar a tarefa autonomamente.

Relativamente ao parâmetro “dificuldades” verifica-se que esta tarefa é aquela em que os alunos referem mais complexidades, estando indicadas dificuldades ao nível dos conteúdos abordados, assim como na metodologia de trabalho adotada e na gestão do tempo.

No que concerne às aprendizagens realizadas, os alunos indicaram ter adquirido conhecimentos no âmbito das contagens progressivas. No entanto, considero, tendo por base as informações recolhidas por meio da observação participante, que os alunos evoluíram, também, ao nível da interpretação dos enunciados dos problemas e na adequação das estratégias de resolução face ao contexto dos problemas em causa.

À semelhança da tarefa anterior, a tarefa *Desafios problemáticos* evidenciou as dificuldades dos alunos na resolução de tarefas de problemas.

Tabela 5 - Objetivos e competências adstritas à tarefa *Desafios problemáticos*

<i>Tarefas</i>	<i>Objetivos propostos</i>	<i>Aprendizagens efetivadas</i>
<i>Desafios problemáticos</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar os enunciados dos problemas 2. Mobilizar estratégias de resolução de problemas tendo em conta o seu contexto 3. Expor/explicitar formas de raciocínio 4. Ser crítico face a estratégias de resolução de problemas 	O objetivo 4 não foi alcançado e foram evidenciadas dificuldades no ponto 1.

4.3. Área Curricular de Língua Portuguesa

No âmbito da área curricular Língua Portuguesa foram propostas três tarefas designadas *Os cartões que contam histórias!*, *Como eu te vejo!* e *Chuva de adjetivos*, as quais foram concebidas tendo por base as características dos Jogos/tarefas recreativas.

Observemos, então, as principais particularidades (Tabela 6) das tarefas mencionadas:

Tabela 6 - Principais especificidades das tarefas de Língua Portuguesa

		CARACTERÍSTICAS				
		Tipologia	Natureza	Grau de desafio	Duração	Metodologia
TAREFAS	<i>Os cartões que contam histórias!</i>	Tarefa de exploração com caráter recreativo	Aberta	Reduzido	Curta	Pequenos grupos
	<i>Como eu te vejo!</i>	Tarefa de exploração com caráter recreativo	Aberta	Reduzido	Curta	Pares e Individual
	<i>Chuva de adjetivos</i>	Tarefa de exploração com caráter recreativo	Aberta	Reduzido	Curta	Grande grupo

Com base na análise da Tabela 6 verifica-se que, no que se refere à tipologia das tarefas, considerei o termo **tarefa de exploração com caráter recreativo** para caracterizá-las.

No que concerne ao parâmetro “Natureza”, constata-se que todas as tarefas desenvolvidas, no âmbito Língua Portuguesa, detêm uma natureza aberta, o que significa que apresentam um grau de indeterminação no que é facultado, solicitado ou em ambas as situações (Ponte, 2005).

Relativamente aos critérios “Grau de Desafio” e “Duração” observa-se que todas as propostas apresentam as mesmas especificidades. Neste sentido, as únicas divergências evidenciadas dizem respeito ao parâmetro “Metodologia”, uma vez que a tarefa *Os cartões que contam histórias!* foi desenvolvida tendo por base o trabalho em pequenos grupos; a tarefa *Como eu te vejo!* recorreu à metodologia de trabalho a pares e individual; e a tarefa *Chuva de adjetivos* foi proposta com base na dinâmica de trabalho em grande grupo. Assim, conclui-se que todas as tarefas aqui enunciadas recorrem à comunicação entre pares educativos, fomentando-se, deste modo, a criticidade, a criatividade, a entreatajuda, o respeito e a partilha.

Após apresentadas as diversas especificidades das tarefas, importa clarificar qual a sua influência no envolvimento dos alunos com as tarefas em causa e consequentes aprendizagens, bem como quais as conceções das crianças face ao desenvolvimento das tarefas de Língua Portuguesa, às aprendizagens e dificuldades decorrentes da sua concretização.

Mediante a observação do mapa (fig. 22) e respetivo gráfico (fig. 23), verifica-se que, à semelhança das tarefas de Matemática, todas as tarefas aqui referenciadas reuniram um maior número de respostas “gosto”, comparativamente às respostas “não gosto”. Será este um indício revelador das potencialidades educativas das aludidas tarefas?

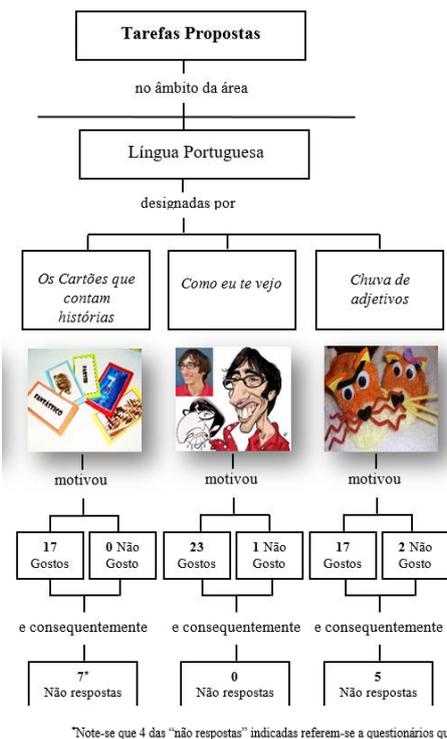


Figura 22 - Tarefas propostas no âmbito da Língua Portuguesa

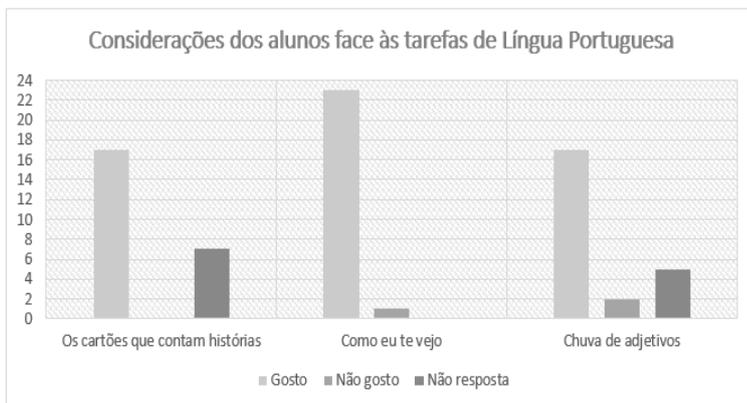


Figura 23 - Considerações dos alunos face às tarefas de Língua Portuguesa

A análise das figuras 22 e 23 permite-nos verificar que, no que concerne à tarefa *Os cartões que contam histórias!*, houve maior predominância de respostas “gosto”, não tendo havido qualquer registo de respostas “não gosto”. Constata-se, ainda, a existência de sete “não resposta”. Ainda que quatro destas “não resposta” digam respeito a questionários não entregues, três indicam que houveram crianças que optaram por não se pronunciar face a este critério.

Relativamente à tarefa *Como eu te vejo!* observa-se que esta foi a que compreendeu o maior número de respostas “gosto”, existindo apenas uma referência ao parâmetro “não gosto” e zero “não resposta”.

Em última análise, constata-se que a tarefa *Chuva de adjetivos* reuniu o maior número de respostas “gosto”, comparativamente às respostas “não gosto” e “não resposta”. Todavia, com base nas figuras 22 e 23 verifica-se, ainda, que cinco dos questionários entregues não apresentaram qualquer referência ao parâmetro “gosto/não gosto”.

Analisando a figura 23 conclui-se que a tarefa que suscitou maior interesse por parte dos alunos foi a tarefa *Como eu te vejo!*, uma vez que é a que apresenta um maior número de respostas “gosto” e menor número de respostas “não gosto”.

Para além dos dados contemplados nas figuras 22 e 23, verifiquei, no decorrer da observação participante, que todas as tarefas de Língua Portuguesa despertaram o interesse dos alunos. Tais inferências são fundamentadas com base nas posturas dos alunos e respetivas intervenções. A título de exemplo relembro algumas das situações vivenciadas em contexto que me conduziram às citadas conclusões:

Ao longo do desenvolvimento das referidas tarefas os alunos questionaram: “Hoje não vamos fazer trabalhos?”. Tal intervenção, permitiu-me perceber que, ainda que os alunos reconhecessem as potencialidades das tarefas tendo referenciado em todas elas conhecimentos adquiridos (Tabela 7), estes consideraram as tarefas propostas não como trabalho mas sim como atividades/tarefas em que lhes era dada alguma liberdade de concretização e autonomia, como se pode comprovar na Tabela 7 pelos termos utilizados pelos alunos, nomeadamente, **jogo**, **atividade**, **brincadeira**. No entanto, verifica-se, ainda, que um dos alunos identificou duas vertentes pedagógicas na tarefa *Chuva de adjetivos*, uma que caracterizou como **brincadeira** e outra como **tarefa**.

Tabela 7 - Análise sucinta das tarefas de Língua Portuguesa

		Tarefas de Língua Portuguesa		
		<i>Os cartões que contam histórias</i>	<i>Como eu te vejo</i>	<i>Chuva de adjetivos</i>
Tarefa e seu desenvolvimento	Caráter	-	Jogo “É uma tarefa parecida a um jogo (...) porque conseguimos fazer igual ao outro colega que tá à frente” (R., 7) Atividade “Boa atividade (...) não foi uma brincadeira” (J., 7) Brincadeira “Porque se estavam todos a rir” (C., 7)	Brincadeira “Porque era a ver e era com os fantoches!” (J., 7) “Uma brincadeira! (...) Porque os gatos e o rato falaram!” (C., 7) Tarefa “Mas quando pusemos aquilo no quadro não foi brincadeira, foi uma tarefa” (J., 7)
	Processo	Trabalho Cooperativo “Gostei muito de fazer o trabalho em grupo” (I. Sv., 7)	Reprodução de uma caricatura à semelhança de um colega “(...) desenhei a minha amiga Beatriz” (R., 7)	Experimentação “Eu gostei porque experimentei fantoches” (M., 7)
	Produto	-	Apresentação oral “(...) foi divertido de pintar e apresentar” (Mr., 7) Não fora o expectável “(...) não consegui fazer a menina igual” (R., 7)	-
Dificuldades		Produção de Texto “A fazer o texto” (I. Sv., 7)	Produção textual “(...) naquela parte quando eu fiz o texto” (J., 7)	Significado de adjetivo “(...) eu não tinha palavra nenhuma para dizer dos adjetivos” (J., 7)
Aprendizagens realizadas		Estratégias de escrita criativa/Escrita com base em indutores “(...) posso contar histórias utilizando cartões” (R., 7) Fluência de Leitura “A ler melhor” (I. S., 7) Memorização e Produção Expressiva “A memorizar e organizar histórias” (L., 7)	Conceito de caricatura “Aprendi que uma caricatura é um desenho” (R., 7) “Aprendi a saber o que é uma caricatura” (I. S., 7) Técnicas de Desenho “Aprendi a desenhar, de uma forma diferente” (I., 7)	Classes de palavras: adjetivos “Costena desta tarefa porque aprendemos os adjetivos” (J., 7) Formas de dinamização de um conto “a fazer um teatro de forma fácil e muito divertida” (Ca., 7) Regras de convivência “Aprendi que se pode mudar de atitude” (I., 7)

Com base na observação da Tabela 7, mais especificamente no que toca à tarefa *Os cartões que contam histórias!*, constata-se que os alunos, no parâmetro “tarefa e seu desenvolvimento”, indicam o trabalho cooperativo como motivação para a concretização da aludida tarefa, tal como se pode comprovar pela seguinte afirmação: “Gostei muito de fazer o trabalho em grupo” (I. Sv., 7).

Relativamente ao parâmetro “Dificuldades”, verifica-se que a única dificuldade destacada diz respeito à produção de texto. Tal complexidade foi, de facto, evidenciada no desenvolvimento da tarefa. Todavia, o trabalho em pequenos grupos permitiu que tais obstáculos fossem, de alguma forma, facilmente superados, uma vez que os alunos partilhavam opiniões e saberes entre eles, recorrendo a linguagem acessível e compreensível para explicar noções e conhecimentos ao seu par pedagógico.

No que diz respeito às “Aprendizagens realizadas”, os alunos referem ter adquirido competências relativas a estratégias de escrita criativa, no âmbito da leitura (Fluência de leitura), da memorização e produção expressiva. Todavia, tal como se constata pela Tabela 8, as competências adquiridas abrangeram outras áreas de desenvolvimento, na

medida em que os alunos aprenderam a trabalhar de forma cooperada com os seus pares pedagógicos.

Tabela 8 - Objetivos e competências adstritas à tarefa *Os cartões que contam histórias*

<i>Tarefas</i>	<i>Objetivos propostos</i>	<i>Aprendizagens efetivadas</i>
<i>Os cartões que contam histórias</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar os casos de leitura lh, nh e ch 2. Prever e antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios 3. Relacionar diferentes informações de forma a elaborar um texto conciso e coerente 4. Reconhecer o significado de novas palavras 5. Desenvolver competências de expressão oral, nomeadamente no que diz respeito à exposição de um trabalho escrito. 6. Desenvolver a capacidade de comunicação e expressão oral através de apresentações à turma 	Para além dos objetivos referenciados, os alunos aprenderam, ainda, a trabalhar de forma cooperada com os seus pares pedagógicos.

Perante tais evidências, conclui-se que os alunos consideram ter efetivado aprendizagens que, antes da concretização da tarefa, se enquadravam no parâmetro das suas dificuldades individuais.

No que concerne à tarefa *Como eu te vejo!* observa-se que os alunos recorreram aos termos **jogo**, **atividade** e **brincadeira** para caracterizá-la. No entanto, vejamos se as justificações apresentadas se enquadram na categorização atribuída:

O aluno R. (7 anos) considerou a tarefa em análise uma **tarefa semelhante a um jogo**, tendo apresentado a seguinte justificação: “É uma tarefa parecida a um jogo (...) porque conseguimos fazer igual ao outro colega que tá à frente”. No seguimento do exposto, e com base nos referenciais teóricos citados no Quadro teórico de referência, conclui-se que, ainda que a justificação apresentada não seja clara, a tarefa *Como eu te vejo!* pode, de facto, ser considerada um jogo, na medida em que apresenta normas e recursos que a definem de forma pré-determinada (Kishimoto, 2002). Neste caso específico, a tarefa em análise propunha aos alunos a concretização da caricatura de um colega e respetiva

descrição por meio de um texto descritivo, sendo que os materiais disponibilizados para a sua concretização eram lápis de carvão, lápis de cor, canetas, folhas e borracha.

Já o aluno J. (7 anos) caracterizou a presente tarefa como sendo uma **atividade**, justificando a sua opção com base no seguinte fundamento: “Boa atividade (...) não foi uma brincadeira”. Perante esta afirmação verifico que a criança J. diferencia os conceitos de atividade e brincadeira. Todavia, com base nas ideias preconizadas por Hutt (cit. In Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2011), esta tarefa poderia ser considerada uma brincadeira, na medida em que promove competências cognitivas criativas e sociais.

Por fim, o aluno C. (7 anos) designa a tarefa *Como eu te vejo!* por **brincadeira**, justificando a sua escolha com base nas reações dos seus colegas no decorrer do desenvolvimento da tarefa. O termo aqui empregue adequa-se à presente tarefa se considerarmos o facto de que as crianças se exprimiram sem quaisquer receios, tendo sido potenciada uma aprendizagem prazerosa, divertida e significativa (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011).

No que se refere aos parâmetros “Processo” e “Produto” os alunos indicaram ter gostado da tarefa devido à sua vertente recreativa, dinâmica e interativa, uma vez que desenharam um dos seus colegas e apresentaram, no final, as suas produções.

Em conformidade com a tarefa anterior os alunos identificaram como dificuldades a produção de texto.

Relativamente ao parâmetro “Aprendizagens realizadas” os alunos indicam ter aprendido conteúdos no âmbito da Expressão plástica e ao nível de conceitos, mais especificamente, o conceito de caricatura. Assim, com base na Tabela 9, verifica-se que os alunos não só satisfizeram os objetivos propostos como ainda efetivaram aprendizagens nos domínios por eles identificados e ao nível do trabalho cooperativo.

Tabela 9 - Objetivos e competências adstritas à tarefa *Como eu te vejo*

<i>Tarefas</i>	<i>Objetivos propostos</i>	<i>Aprendizagens efetivadas</i>
<i>Como eu te vejo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mobilizar conhecimentos prévios 2. Identificar e enunciar adjetivos 3. Construir um pequeno texto descritivo, respeitando as regras de pontuação 4. Efetuar a caricatura de um colega 	Para além dos objetivos referenciados, os alunos aprenderam, ainda, a trabalhar de forma cooperada com os seus pares pedagógicos.

Mediante a análise da última tarefa, da área da Língua Portuguesa, constata-se que os termos utilizados pelos alunos foram: **brincadeira** e **tarefa**.

A utilização do termo **brincadeira** foi justificada pelo aluno J. (7 anos) e C. (7anos) com base na forma de dinamização da história, a qual recorreu a fantoches e um fantocheiro, tendo havido interação entre os personagens da história, designadamente, o gato, o rato e a gata.

Já o termo **tarefa** foi justificado com base na sua forma de registo, uma vez que, após a exploração da história “O gato Gonçalves”, foram registados, no quadro, adjetivos contemplados na história e outros de que os alunos se recordassem.

Com base nas posições teóricas enunciadas no Quadro teórico de referência verifica-se que o termo **brincadeira** se enquadra na perspetiva de Hutt (cit. *In* Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2011), tal como se verifica na tarefa *Como eu te vejo*. Já o termo **tarefa** vai ao encontro das ideias preconizadas por Ponte (2005) quando este se remete às **tarefas de exploração**.

Um dos fatores que motivou os alunos na concretização da tarefa em análise diz respeito à experimentação, uma vez que estes, após a dinamização da história, tiveram oportunidade de explorar, de forma livre e autónoma, os fantoches.

Como dificuldades os alunos identificaram o conceito de adjetivo, tal como se pode observar pela Tabela 10.

No que respeita às “Aprendizagens realizadas” foram indicadas competências no âmbito das classes de palavras, na forma de dinamização de um conto e nas regras de convivência.

Tabela 10 - Objetivos e competências adstritas à tarefa *Chuva de adjetivos*

<i>Tarefas</i>	<i>Objetivos propostos</i>	<i>Aprendizagens efetivadas</i>
<i>Chuva de adjetivos</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer adjetivos a partir de um texto 2. Identificar adjetivos 	Alguns alunos apresentaram dificuldades na compreensão do conceito inerente ao termo adjetivo, pelo que não conseguiram alcançar, em pleno, os objetivos propostos.

4.4. Área Curricular de Estudo do Meio

No âmbito da área curricular de Estudo do Meio foram propostas três tarefas denominadas *Selecionando e organizando alimentos* e *Para teres uma boa dentição, presta atenção!*, as quais foram formuladas tendo por base as especificidades dos jogos/tarefas recreativas.

Observemos, então, as principais características (Tabela 11) das aludidas tarefas:

Tabela 11 - Principais especificidades das tarefas de Estudo do Meio

		CARACTERÍSTICAS				
		Tipologia	Natureza	Grau de desafio	Duração	Metodologia
TAREFAS	<i>Selecionando e organizando alimentos</i>	Tarefa de exploração com caráter recreativo	Aberta	Reduzido	Curta	Grande grupo e Pequenos grupos
	<i>Para teres uma boa dentição, presta atenção!</i>	Tarefa de exploração com caráter recreativo	Aberta	Reduzido	Curta	Grande grupo e Pequenos grupos

Com base na Tabela 11 verifica-se que as tarefas propostas apresentam as mesmas características, quer no que toca à sua tipologia, como no que diz respeito à sua natureza, grau de desafio, duração e metodologia. Assim, poder-se-á afirmar que ambas são tarefas de exploração com caráter recreativo, de natureza aberta, grau de desafio reduzido e duração curta, sendo que a metodologia de trabalho adotada foi o trabalho em grande e pequenos grupos.

Mediante a observação do mapa (fig. 24) e respetivo gráfico (fig. 25), verifica-se que, à semelhança das tarefas de Matemática e Língua Portuguesa, todas as tarefas aqui mencionadas reuniram um maior número de respostas “gosto”, comparativamente às respostas “não gosto”. Constata-se, ainda, que as respostas “não gosto” e as “não resposta” são praticamente inexistentes. E, no seguimento do exposto, uma questão subsiste: “Serão estes indícios reveladores das potencialidades educativas das aludidas tarefas?”

Ainda no âmbito da análise da figura 25 verifica-se que a tarefa que reuniu o maior número de respostas “gosto” foi a tarefa *Para teres uma boa dentição, presta atenção!*.





Figura 25 - Considerações dos alunos face às tarefas de Estudo do Meio

Após refletir sobre a implementação das tarefas no devido contexto educativo, recordo-me de que ambas foram bem aceites por parte dos alunos, os quais demonstraram interesse no decorrer do seu desenvolvimento, tendo participado de forma ativa e colaborado de modo adequado com os seus pares pedagógicos. Recordo, ainda, uma situação referente à tarefa *Selecionando e organizando alimentos*:

Efetivada a distribuição das diversas porções da roda dos alimentos pelos distintos grupos de trabalho, propusemos aos alunos a eleição de um porta-voz, representante do grupo em questão, sendo que a este ficavam adstritas as tarefas de distribuição de funções e transmissão de informações à turma.

Assim, aquando a realização da tarefa, verifiquei que um dos grupos em particular estava a trabalhar de forma bastante organizada, não sendo desencadeados quaisquer conflitos nem discussões. Perante tal constatação, dirigi-me ao grupo para corroborar se a gestão das funções estava a ser devidamente aplicada, ou seja, se todos os elementos do grupo estavam a ter uma participação efetiva na realização da tarefa, questionando-os: “Então, está tudo a correr bem? Precisam de alguma coisa?”, ao que a porta-voz do grupo responde: “Está sim Vera, eu disse-lhes logo o que é que eles tinham que fazer. Ela está

a recortar as imagens e nós estamos a pintar. Depois vamos todos colar aqui os alimentos”. E, nisto, constatei um grande progresso nos alunos, no que toca ao trabalho cooperativo e gestão de conflitos, uma vez que estes se organizaram de forma rápida e eficaz sem recorrerem ao apoio dos adultos presentes.

Analisemos, agora, as opiniões dos alunos face às tarefas desenvolvidas:

Tabela 12 - Análise sucinta das tarefas de Estudo do Meio

		Tarefas de Estudo do Meio	
		<i>Selecionando e Organizando alimentos</i>	<i>Para teres uma boa dentição, presta atenção!</i>
Tarefa e seu desenvolvimento	Natureza	-	<p>Jogo “É parecida a um jogo” (R., 7)</p> <p>Brincadeira “É brincadeira porque escovámos os dentes com uma escova grande” (M., 7)</p>
	Processo	<p>Metodologia de Trabalho de Grupo “Gostei de trabalhar no grupo e trabalhámos bem” (M., 7)</p> <p>Participação ativa “(…) recortei e coleí legumes na roda dos alimentos” (R., 7)</p>	<p>Participação ativa/Experimentação “Porque eu fui lá e também pude fazer alguma coisa. Pude agarrar nesta escova e escovar estes dentes” (J., 7)</p>
	Produto	-	<p>Apresentação oral “foi ão coadrod e expliquem qual é a primeira parte que lavamos os dentes” (J., 7)</p>
Dificuldades		<p>Organização dos alimentos nas diversas porções da roda “a saber o sitio dos alimentos” (L., 8)</p>	-
Aprendizagens realizadas		<p>Conteúdos inerentes ao tema: Higiene alimentar “Que para ser saudável devo comer cereais, legumes, fruta e beber água” (R., 7)</p>	<p>Conteúdos inerentes ao tema: A saúde do seu corpo “Gostei de aprender a lavar os dentes” (G., 7)</p> <p>Dentição e suas funções “Conheci melhor os meos dentes” (Mr, 7)</p>

Com base na Tabela 12, mais especificamente no que concerne à tarefa *Selecionando e Organizando alimentos* observa-se que os alunos não indicaram nenhum termo para caracterizar a sua natureza.

No parâmetro “Processo” constata-se que os alunos referiram ter gostado da tarefa devido à metodologia adotada no decorrer do seu desenvolvimento, nomeadamente, trabalho de grupo, e ao facto de terem participado de forma ativa na construção da roda dos alimentos.

Relativamente às dificuldades evidenciadas no desenvolvimento da tarefa em questão, os alunos identificaram como complexidade a organização dos alimentos nas diversas porções da roda.

No que concerne às aprendizagens efetivadas, os alunos referiram a aquisição de entendimentos alusivos ao tema “Higiene alimentar”. No entanto, com base na recolha de informação decorrente da observação participante, constato que os alunos também

efetivaram aprendizagens no âmbito do trabalho cooperativo, na medida em que conseguiram respeitar as regras inerentes a esta metodologia de trabalho, distribuindo funções entre os diversos elementos do grupo e mediando conflitos que iam surgindo, como se pode observar na Tabela 13.

Tabela 13 - Objetivos e competências adstritas à tarefa *Selecionando e organizando alimentos*

<i>Tarefas</i>	<i>Objetivos propostos</i>	<i>Aprendizagens efetivadas</i>
<i>Selecionando e organizando alimentos</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber quais os benefícios de uma alimentação saudável 2. Identificar as diversas porções da roda dos alimentos 3. Identificar os alimentos adstritos a cada porção 4. Recortar alimentos de revistas e jornais 5. Respeitar as regras de convivência inerentes à metodologia de trabalho de grupo 	Para além dos objetivos referenciados, os alunos aprenderam, ainda, a gerir conflitos entre si e a dividir tarefas.

Relativamente à tarefa *Para teres uma boa dentição, presta atenção!* observa-se que os alunos recorreram a dois termos distintos para caracterizá-la, designadamente, **jogo e brincadeira**.

Enquanto o aluno R. (7 anos) não apresenta qualquer justificação para o termo empregue, o aluno M. (7 anos) justifica a sua opção com base na experimentação e nos materiais educativos mobilizados, tendo afirmado: “É brincadeira porque escovámos os dentes com uma escova grande”.

A análise dos pareceres dos alunos face às tarefas desenvolvidas permitiu-me concluir que a tarefa *Para teres uma boa dentição, presta atenção!* despertou-lhes interesse devido à sua vertente mais prática, uma vez que era solicitado que estes, com base nos protótipos da dentadura, da escova e da pasta de dentes, fizessem uma demonstração das diversas etapas a efetivar para uma eficaz higienização oral.

Com base na Tabela 12 verifica-se que os alunos não referiram quaisquer dificuldades. Já no que toca ao parâmetro “Aprendizagens realizadas”, as crianças fizeram referência a aprendizagens no âmbito do tema central “A saúde do seu corpo” e da “Dentição e suas funções”. Deste modo, constata-se que os principais objetivos da tarefa em causa foram

devidamente satisfeitos. No entanto, os alunos aperfeiçoaram, ainda as suas competências no âmbito do trabalho cooperativo, como se pode verificar na Tabela 14.

Tabela 14 - Objetivos e competências adstritas à tarefa *Para teres uma boa dentição, presta atenção!*

<i>Tarefas</i>	<i>Objetivos propostos</i>	<i>Aprendizagens efetivadas</i>
<i>Para teres uma boa dentição, presta atenção!</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entender os benefícios de uma boa higiene oral. 2. Identificar as etapas para uma eficaz higienização oral 3. Compreender quais as consequências de uma alimentação desequilibrada 4. Compreender a constituição da dentição e suas principais funções. 	Para além dos objetivos referenciados, os alunos aprenderam, ainda, a trabalhar de forma cooperada.

5. Considerações finais

Partindo do pressuposto que “Para ser possível fazer escolhas racionais é preciso, antes de tudo, um conhecimento de diferentes estratégias em termos da sequência de ações que envolvem, do como devem ser implementadas e dos propósito que melhor servem” (Vieira & Vieira, 2005, p. 10), o presente projeto teve como principal objetivo dar visibilidade aos benefícios de uma prática assente nos princípios de uma pedagogia participativa, a qual mobiliza estratégias de ensino-aprendizagem recreativas por forma a promover o comprometimento dos alunos com as aprendizagens a efetivar. Assim, ao invés de promover uma aprendizagem circunscrita aos conteúdos prescritos nos programas curriculares, intentei diligenciar aprendizagens além da mera aquisição de competências cognitivas, fomentando, concomitantemente, discências no âmbito das áreas social e pessoal. Neste sentido, pretendia que as crianças adquirissem sentido crítico, autonomia e confiança pois, tal como preconizado pela Unesco (cit. *In* Gaspar, 1996) a principal finalidade da educação consiste na “formação de um jovem saudável com auto-estima, boa relação com os outros e com conhecimentos, aptidões e motivação para prosseguir a aprendizagem de forma permanente, ao longo da vida” (p. 26).

O tema eleito para o projeto, “Desencadeando aprendizagens por meio de tarefas recreativas”, foi fundamentado com base nas minhas experiências pessoais e profissionais pois, enquanto criança, experienciei uma pedagogia transmissiva. No entanto, enquanto profissional de educação procuro exercer um tipo de pedagogia distinto da vivenciada, a qual considero motivar um desenvolvimento integral das crianças, ao invés de lhes proporcionar apenas um desenvolvimento cognitivo.

O projeto de investigação em estudo foi benéfico não só para as crianças neste envolvidas como também para mim, para a construção da minha identidade pessoal e profissional, pois a observação participada e a ação em contexto permitiram-me refletir sobre as minhas posturas e suas repercussões, assim como sobre as atitudes de outros agentes educativos envolvidos no processo.

Assim, no seguimento do exposto, considerei fundamental dedicar um espaço, ainda que breve, à ação da Professora cooperante, na medida em que esta influenciou, em larga

medida, a minha ação enquanto professora estagiária e, concomitantemente, enquanto investigadora.

Remetendo-me à relação estabelecida com a Professora cooperante, constato que não foi só a postura da docente, ao longo do estágio, que influenciou a minha intervenção, mas, também, a sua abordagem inicial, uma vez que, sendo eu uma pessoa caracterizada pelas minhas inseguranças, o facto da Professora se ter revelado uma pessoa disponível e acessível, mostrando-se recetiva à exposição de possíveis perplexidades, proporcionou-me um ambiente de segurança, ambiente este que perdurou até ao término do estágio. Como tal, nas reuniões com a Professora, realizadas todas as semanas após o período letivo, esta transmitia-nos, a mim e à minha colega de estágio, os aspetos positivos e inoportunos da nossa prática diária, sendo este diálogo sempre estabelecido com o intuito de nos ajudar a evoluir e não no sentido depreciativo.

No que se refere à relação com os alunos, a Professora regia-se, mais ao menos, pelos mesmos princípios, sendo exigente ao nível do comportamento e empenho no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, dedicada, preocupada e disponível. Assim, a relação estabelecida entre os referidos intervenientes educativos revelou-se saudável e profícua.

Enquanto profissional de educação, a Professora exercia uma prática confinada aos documentos normativos, nomeadamente, os programas do 1º CEB, e respetivos instrumentos institucionalizados, ou seja, manuais escolares. E, é aqui que as minhas perspetivas não se conjugam com a prática observada pois, defendo, tal como já referi, uma prática que, ainda que regida pelos programas instituídos, seja orientada mediante uma metodologia menos direcionada, mais dinâmica, que recorra a tarefas recreativas, que invoque a manipulação de materiais, que compreenda a comunicação, que implique decisões cooperadas... Assim, foi na base desta situação que delineei o meu plano de ação.

Designado o meu objeto de estudo, considerei pertinente partilhá-lo com a Professora cooperante, com o propósito de obter um feedback da sua parte. Uma vez mais, a Professora demonstrou-se disponível, curiosa e simpaticante com o tema tendo, ao longo do estágio, reconhecido não só a forma como o ensino estava a ser orientado, mas, também, os instrumentos que iam sendo construídos e, por fim, as aprendizagens que daí advinham.

Ainda que não me identificasse com a prática inicialmente observada, reconheço que enveredar por uma prática como a que idealizei e procurei executar não é viável para todos os contextos educativos, na medida em que são necessários recursos humanos e materiais que nem sempre estão disponíveis, e tempo útil que cada vez se revela mais escasso. Assim, foi-me possível realizar esta investigação devido ao apoio constante da minha colega de estágio e Professora Cooperante.

E, com isto, reti que não devemos julgar as práticas sem antes as contextualizarmos e ponderarmos as suas variáveis, afinal, os contextos importam, influenciam e determinam as condutas, as aprendizagens, as relações...

Posto isto, constato que os constrangimentos encontrados ao nível da intervenção propriamente dita foram mínimos, destacando apenas o facto de ter de disponibilizar grande parte do meu tempo livre para a construção de materiais educativos como suporte à minha ação pedagógica.

Fazendo agora referência às relações estabelecidas com as crianças, considero que estas decorreram de forma gradual e sem grandes obstáculos, tendo as crianças se revelado bastante afáveis, curiosas e participativas. Assim, quando lhes explicitei a relevância da sua participação para o desenvolvimento do meu projeto, estas mostraram-se logo disponíveis para ajudar. Com efeito, as nossas relações foram sempre alicerçadas em princípios como a confiança, partilha e entreajuda.

Sempre que após a concretização de uma tarefa era desenvolvido um momento de discussão em grande grupo, onde se debatiam questões relacionadas com o trabalho cooperativo e outras mais específicas e teóricas relativas aos conteúdos abordados, eu apresentava os meus pareceres de forma fundamentada, justificando sempre os porquês das minhas opiniões e posições. Afinal, através da justificação conseguimos dar visibilidade aos nossos pareceres e orientações, permitindo que a criança reflita sobre a situação em causa e compreenda as nossas decisões.

No que concerne à recolha de informação, identifico alguns constrangimentos, nomeadamente, o tempo disponibilizado para essa etapa do projeto investigativo, sendo que este era circunscrito aos períodos de intervalo. Saliento, ainda, o facto de não ter conseguido gerir, de modo mais eficaz, o preenchimento dos inquéritos facultados aos alunos e sua consequente entrega, o que resultou em explicações, por vezes, indecifráveis e incompletas, assim como, em questionários não entregues. Ainda assim, a conjugação

das informações recolhidas por meio dos diversos instrumentos permitiu-me tirar algumas conclusões relativamente ao estudo em análise, as quais retrato em seguida:

Com base na questão orientadora do presente projeto de investigação, nomeadamente, *De que modo a utilização de tarefas recreativas contribuem para o comprometimento dos alunos com as aprendizagens?*, estruturei duas subquestões como coadjuvantes à análise a efetivar:

- *De que forma as tarefas recreativas suscitam interesse pelos conteúdos a explorar?*
- *Que competências estas tarefas permitem desenvolver?*

A partir das tarefas aqui retratadas e analisadas concluo que as tarefas recreativas e os jogos foram as que reuniram o maior número de respostas “gosto”, sugerindo, deste modo, a preferência dos alunos pelas suas especificidades. Assim, partindo do pressuposto que os interesses pessoais de cada indivíduo determinam o seu empenho na concretização de uma determinada ação, observou-se, no decorrer das tarefas recreativas e dos jogos, um maior empenhamento dos alunos ao longo do seu desenvolvimento e, conseqüentemente, um maior comprometimento com as aprendizagens em causa. Tais constatações são comprovadas mediante a triangulação dos objetivos propostos com as aprendizagens efetivadas.

Nesta base de análise verifica-se que as tarefas em que os objetivos propostos ficaram aquém do desejado foram as tarefas *Problemas? Eu resolvo!* e *Desafios problemáticos*, as quais foram caracterizadas como **tarefas de problemas**. Todas as outras tarefas foram ao encontro das especificidades das **tarefas recreativas** e dos **jogos**.

Com efeito, conclui-se que as tarefas recreativas e os jogos permitem adquirir competências diferenciadas, abrangendo várias áreas do desenvolvimento humano. Assim, aquando a efetivação deste tipo de tarefas, é considerado o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, motoras e emocionais, sendo as crianças encaradas como seres holísticos, objetivando-se, deste modo, o seu desenvolvimento global e não apenas a aquisição de novos conteúdos programáticos.

As tarefas desenvolvidas, mais especificamente, as com caráter recreativo, contribuíram para a efetiva aquisição de aprendizagens significativas nos vários domínios curriculares

e nas várias vertentes do desenvolvimento humano, tendo-se promovido, deste modo, um ensino-aprendizagem estruturado e com propósito.

Em suma, considero esta experiência deveras gratificante e enriquecedora, na medida em que me permitiu comprovar as potencialidades de um ensino alicerçado numa pedagogia participativa e, conseqüentemente, das estratégias recreativas mobilizadas. No entanto, é de salientar que a adoção de uma prática como a descrita e vivenciada nem sempre é viável sem a colaboração de outros agentes educativos, pelo que, caso fosse responsável por uma turma de 1º ciclo, por forma a ultrapassar as diversas complexidades adstritas à aludida prática, recorreria à colaboração das famílias e dos meus colegas. Afinal, em meu entender, este é o caminho a percorrer para se alcançar uma prática de sucesso.

Termino, assim, com um conciso desejo: conseguir exercer uma prática, isenta de preconceitos, regida pelos princípios de uma pedagogia participativa e estabelecida em relações socio afetivas empáticas, na qual sejam promovidas aprendizagens, momentos de partilha e reflexão significativos para as crianças envolvidas.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prática e crítico* (1ª ed.). Lisboa: ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Barrenechea, C. A. (2000). Cognição situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações. *Educar, N° 16*, 139-153. Curitiba: Editora da UFPR.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bodrova, E., & Leong, D. (Abril de 2009). Jogar para aprender na escola. *Revista Noesis (N° 77): Redescobrir Vigotsky*, 11-12. (P. Moss, Ed.) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A Criança em Desenvolvimento* (12ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

- Cardona, M. J. (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos. *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 119-143). Santarém: Edições Cosmos.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (abril de 2007). Estudos e Pesquisas em Psicologia 7. *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento(Nº 1)*, 92-104. Rio de Janeiro: UERJ.
- Cousinet, R. (1973). *A Educação Nova*. Lisboa: Moraes Editores.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Em *Psicologia, Educação e Cultura* (Vol. XIII, pp. 455-479). Minho: Instituto de Educação.
- Delgado, C. R. (2013). *As práticas do professor e o desenvolvimento do sentido de número: Um estudo no 1.º ciclo*. Universidade de Lisboa. Lisboa: Instituto de Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinariedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, M. I. (1996). *Ensino Secundário em Portugal: Que Currículo?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Ed.), *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimentos e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Lisboa: Editora UIED.

- Hakkarainen, P. (Abril de 2009). O valor do jogo será realmente compreendido? *Revista Noesis (Nº 77): Redescobrir Vigotsky*, 20-21. (P. Moss, Ed.) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Kravtsova, E. (Abril de 2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Revista Noesis (Nº 77): Redescobrir Vigotsky*, 9-10. (P. Moss, Ed.) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Lopes, C. O. (Dezembro de 1996). Cadernos da Educação de Infância. *O lado aparentemente oculto do Brincar Social no Jardim de Infância: Brincar e aprender a ver o brincar*, pp. 33-39.
- Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa : Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R., & Roldão, M. d. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P., & Veiga, M. L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, E. O. (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Mendes, F., & Mamede, E. (Junho de 2012). Jogar com conteúdos Matemáticos. *Desenvolvimento Curricular e Didática*, vol. 4, 104-132. Minho: CIDTFF - Indagatio Didactica.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). Contrato de Autonomia. Portugal. Obtido em 2016, de http://www.limafreitas.org/site/images/documentos/contrato_autonomia.pdf

- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oers, B. V. (Abril de 2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Revista Noesis*, N.º. 77, 15-16. (P. Moss, Ed.) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, S.A.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática*. Lisboa: Lidel.
- Pastells, À. A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. E., & Canavarro, A. P. (2012). O papel das representações na resolução de problemas de Matemática: um estudo no 1º ano de escolaridade. Em O. Magalhães, & A. Folque (Ed.), *Práticas de investigação em Educação* (pp. 1-17). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão Curricular em Matemática. Em GTI, *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didáctica da Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- (2011). *Projecto Curricular de um Agrupamento de Escolas da Cidade de Setúbal*. Setúbal. Obtido em 2016.
- (2013). *Projeto Educativo*. Agrupamento de Escolas da Cidade de Setúbal, Setúbal. Obtido em 2016.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* (2ª ed.). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Rosa, N. S., & Mata, L. (2012). Motivação para a aprendizagem e percepções de clima de sala de aula em alunos do 2º ano de escolaridade. *Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 1169-1184). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.
- Santos, M. E. (Janeiro de 2011). Brincar, jogar e aprender. *Revista Noesis*, N.º. 84, 50-57. Lisboa: Teresa Fonseca.
- Silva, M. L. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes. Metodologias da investigação-acção*. Rio do Mouro: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na Educação -1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. B. (2012). *Brincar [Social] Espontâneo: Conceções e práticas*. Dissertação de Mestrado, IPS - Escola Superior de Educação, Setúbal. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/4413>
- Tessaro, J. P., & Jordão, A. P. (2 de Agosto de 2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. Obtido de Psicologia.pt: o portal dos psicólogos: <http://www.psicologia.pt>
- Teves, J. C. (2013). *A atividade lúdica em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada.
- Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Yudina, E. (Abril de 2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Revista Noesis* (Nº 77): *Redescobrir Vigotsky*, 4-5. (P. Moss, Ed.) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo 1 - Exemplos dos Inquéritos por questionário facultados aos alunos

Nome: _____ Data: _____

	Atividades/Áreas Curriculares			
	Matemática	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	
	"Bingo!"	"Problemas? Eu resolvo!"	"Os cartões que contam histórias"	"Selecionando e organizando alimentos"
				
Gostei desta tarefa porque...				
Não gostei desta tarefa porque...				
Com esta tarefa aprendi...				
Senti dificuldades em... porque...				
Em que é que esta tarefa se distingue das outras?				
A tarefa que mais gostei foi... porque...				
Empenhei-me na realização das seguintes tarefas...				

Nome: _____ Data: _____

Atividades/Áreas Curriculares				
Língua Portuguesa		Matemática		Estudo do Meio
"Como eu te vejo!"	"Chuva de adjetivos"	"Desafios problemáticos"		"Para teres uma boa dentição, presta atenção!"
		<p>Cada  representa 20 pontos</p> <p>Maria </p> <p>Francisco </p> <p>João </p>		
Gostei desta tarefa porque...				
Não gostei desta tarefa porque...				
Com esta tarefa aprendi...				
Senti dificuldades em... porque...				
Em que é que esta tarefa se distingue das outras?				
A tarefa que mais gostei foi... porque...				
Empenhei-me na realização das seguintes tarefas...				

Anexo 2 - Exemplos dos Inquéritos por questionário preenchidos pelos alunos

Nome: _____ Data: _____				
Atividades/Áreas Curriculares				
Matemática		Língua Portuguesa	Estudo do Meio	
"Bingo!"	"Problemas? Eu resolvo!"	"Os cartões que contam histórias"	"Selecionando e organizando alimentos"	
				
Gostei desta tarefa porque...	Porque gostei muito do jogo	gostei de fazer em grupo	gostei muito de fazer o trabalho em grupo	porque gostei muito de aprender a escolher os alimentos
Não gostei desta tarefa porque...	porque o meu número foi o último			
Com esta tarefa aprendi...	aprendi melhor os números	aprendi a trabalhar em grupo	a ler melhor	os alimentos
Senti dificuldades em... porque...	nada	dividir em partes a roupa	a fazer o contacto por isso alguns erros	a saber o estilo dos alimentos?
Em que é que esta tarefa se distingue das outras?	esta é com números	está com formas e cores	esta com a leitura	comigo os alimentos
A tarefa que mais gostei foi... porque...				gostei muito de estar
Empenhei-me na realização das seguintes tarefas...	X	X	X	X

Nome:

Data: 23/11/2014

	Atividades/Áreas Curriculares			
	Língua Portuguesa		Matemática	Estudo do Meio
	"Como eu te vejo!"	"Chuva de adjetivos"	"Desafios problemáticos"	"Para teres uma boa dentição, presta atenção!"
			<p>Cada  representa 20 pontos</p> <p>Maria: </p> <p>Francisco: </p> <p>João: </p>	
Gostei desta tarefa porque...	sim porque fiz a casa do meu amigo	sim porque gostei do forma como os fantoches estavam feitos	gosto muito de matemática	é importante manter os dentes limpinhos
Não gostei desta tarefa porque...				
Com esta tarefa aprendi...	aprendi uma coisa nova e divertido	a fazer um teatro de forma fácil e muito divertida	mais sobre matemática	a lavar os dentes corretamente
Senti dificuldades em... porque...	senti dificuldades em fazer a casa do meu amigo porque ele também estava a fazer a minha			
Em que é que esta tarefa se distingue das outras?	Esta é para desenhar e as outras não		trabalhei com números e nas outras não	tem a ver com a nossa saúde e as outras não
A tarefa que mais gostei foi... porque...		X minha linha visto um teatro de fantoches		X é importante tratar do nosso dentinho
Empenhei-me na realização das seguintes tarefas...	X	X	X	X