



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Andreia Pinheiro Clemente

Jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Andreia Pinheiro Clemente

**Jogos e brincadeiras como recursos
pedagógicos na educação pré-escolar
e 1.º ciclo do ensino básico**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-SemDerivações

CC BY-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

O fim chegou e apesar de todas as dificuldades e adversidades sentidas durante estes 5 anos, há muitas pessoas que merecem o meu agradecimento.

À Professora Doutora Teresa Vilaça por todo o trabalho desenvolvido, por me orientar e pela paciência que teve durante este último ano.

Às profissionais que se cruzaram no meu percurso, mas especialmente à Professora Paula e à Educadora Sara.

Todas as crianças que participaram neste projeto, por serem os melhores grupos que alguma vez poderia ter encontrado, por todas as boas memórias que me proporcionaram e que nunca irei esquecer.

À minha mãe e ao meu pai, por todo o esforço, por terem sempre acreditado em mim, por serem a minha casa, por quererem sempre o melhor para mim e por serem os melhores pais que alguma vez poderia ter pedido, porque quando for grande quero ser como vocês.

Ao João, o meu confidente, o meu amor maior, pelo coração bom que tem, por estar ao meu lado quando este caminho começou a parecer não ter sentido e, sobretudo, por me fazer feliz todos os dias.

À minha afilhada, a minha Carolina, por ter nascido no momento que eu mais precisava e por me fazer sentir a madrinha mais babada do mundo.

À avó Lurdes e o avô Teixeira por me criarem como se fosse uma neta, por todo o amor e carinho que me deram e também às Tias por igualmente me tratarem como se fosse uma verdadeira sobrinha.

À minha avó Joana pela boa pessoa que é e pelo exemplo que é.

À minha amiga Inês por fazer parte da minha vida há tão pouco tempo, mas por ser uma Amiga com "A" maiúsculo.

A todas as minhas primeiras companheiras desta jornada, que bem sabem quem são, por terem feito parte dos momentos mais marcantes da minha vida.

Ainda às minhas segundas companheiras, a Bárbara e a Juliana, por todos os momentos bons que estes dois últimos anos nos trouxeram.

Por fim, aos meus anjos da guarda: avó Micas, avô Pinheiro e avô Lino.

Obrigada por me terem tornado na pessoa que sou hoje e, sobretudo, por me fazerem feliz.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente relatório insere-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e surgiu da necessidade de tornar os espaços de aprendizagem em espaços mais dinâmicos, através de jogos e brincadeiras. Neste contexto, este projeto “Jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico”, partiu do seguinte problema de intervenção e investigação: Quais são as potencialidades dos jogos e brincadeiras como recursos didáticos para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e alunos do 1.º ciclo, bem como para o desenvolvimento de competências transversais?

As crianças que participaram neste projeto faziam parte de dois grupos diferentes. O grupo da Educação Pré-Escolar era constituído por 17 crianças que completavam 5 anos até ao fim do ano civil, sendo 10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. No 1.º ciclo, o projeto foi realizado numa turma do 3.º ano, constituída por 26 alunos, 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A intervenção procurou abranger todas as áreas envolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Deste modo, pretendeu-se que se interligassem e desenvolvessem as competências a elas associadas. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas em contexto de sala e de exterior, procurando corresponder às questões e interesses dos alunos. A avaliação do projeto esteve baseada nos princípios da investigação-ação. Neste sentido, baseada num ciclo de planificação-ação, uma questão geradora originou a planificação de um conjunto de atividades, recolha de dados e consequente avaliação/reflexão e, posteriormente, utilizando as aprendizagens realizadas com a reflexão sobre a prática anterior, (re)planificação de uma nova sequência de atividades a partir de uma nova questão geradora e assim sucessivamente. Os dados foram recolhidos através de grelhas de observação, diário de aula e análise documental (trabalhos dos alunos, fotografias).

Observou-se que os jogos e brincadeiras utilizados neste projeto contribuíram para que a maior parte das crianças na educação pré-escolar e 1.º ciclo envolvidas aumentasse a sua autoconfiança, a sua independência e autonomia, melhorassem a sua convivência democrática e comunicassem de forma mais adequada e segura. No entanto, estes resultados foram mais positivos numas áreas de conteúdo/domínio ou áreas curriculares do que noutras. As principais implicações deste projeto e relatório para o meu futuro profissional estão relacionadas as competências que adquiri para refletir sistematicamente sobre as minhas práticas no sentido de as melhorar continuamente e de apostar continuamente em estratégias ativas e inovadoras para desenvolver as crianças. Globalmente, este relatório também pode inspirar outros colegas a utilizarem os jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas e a valorizarem a investigação.

Palavras-chave: Autoconfiança, Autonomia, Brincadeira, Competências de Comunicação, Jogo.

ABSTRACT

GAMES AND FUN ACTIVITIES AS PEDAGOGIC RESOURCES IN THE PRE PRIMARY AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

This report is inserted in the pre and primary school education Post-graduation study and emerged from the need of making the learning areas more dynamic through games and fun activities. In this context, this project “Games and fun activities as pedagogic resources in pre and primary school education“ arose from the following intervention and investigation problem: What are the potentialities of the games and fun activities as didactic resources for the personal and social development of the pupils in primary school, as well as for the development of transversal competences?

The pupils that participated in this project were part of two different groups. The pre-school group was composed by 17 toddlers who would be 5 years old until the end of the civil year, being 10 males and 7 females. In the primary school, the project was undertaken in a year 3 class, composed by 26 students, 15 males and 11 females. The intervention sought to include all the areas present in the pre and primary school education. This way, it was intended that the competences associated with those areas would be developed and connected with each other. The pedagogical practices were developed in a classroom and exterior contexts, looking forward to match the questions and interests of the students. The evaluation of the project was based in the principles of investigation-action. To this extent, based on a cycle of planning-acting, a question originated the planning of several activities, data collection e consequent evaluation/reflection e, after that, using the learnings achieved with the reflection of the previous practice, (re)planning of a new sequence of activities from a new question and so on. The data were collected by using tables of observation, a class diary and by doing a document analysis (students 'works and photographs).

It was observed that the games and fun activities utilised in this project contributed for an increase of self-confidence, independence and autonomy in the pre and primary school pupils; it helped them to improve their democratic coexistence and their communication, making it even more appropriate and safe. Nevertheless, this results were more positive in some content/domain areas or curricular areas than others. The main implications of this project and report for my professional future are related with the competences that I acquired to systematically reflect about my practices in the sense of improving them continuously and keep believing in active and innovative strategies to allow the pupils to develop themselves. Globally, this report can also inspire other colleagues to utilise games and fun activities as pedagogic strategies and to give more value to investigation.

Key Words: Autonomy, Communication Competences, Fun Activities, Games, Self-confidence.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
SIGLAS E ABREVIATURAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	15
1.1. Introdução	15
1.2. Caraterização das instituições de estágio na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo	15
1.3. Caraterização das crianças envolvidas no estágio na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo	16
1.4. Caraterização do ambiente educativo no estágio na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo	17
1.5. Caraterização das rotinas na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo	21
1.6. Desenho da Investigação	23
CAPÍTULO II	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	26
2.1. Introdução	26
2.2. Modelos de Educação no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
2.3. Jogos, brincadeiras e o lúdico como recursos pedagógicos	30
2.4. Potencialidades dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança	35
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
3.1. Introdução	42
3.2. Caraterização geral das atividades de intervenção e investigação	42
3.3. Descrição da intervenção pedagógica	42
3.4. Fundamentação da metodologia de investigação	44
3.5. Seleção do método e técnicas de recolha de dados	45

3.6. Processo de recolha de dados	47
3.7. Tratamento e análise de dados	47
CAPÍTULO IV	
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO	49
4.1. Introdução	49
4.2. Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar	49
4.3. Atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo	59
CAPÍTULO V	
AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	70
5.1. Introdução	70
5.2. Contributo do uso de jogos e brincadeiras para a construção da autoconfiança de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo	71
5.3. Independência e autonomia de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo ao longo dos jogos e brincadeiras	74
5.4. Contributo dos jogos e brincadeiras para a convivência democrática e cidadania de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo	78
5.5. Contributos dos diferentes tipos de ferramentas para o desenvolvimento de comunicação	81
CAPÍTULO VI	
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO	85
6.1. Introdução	85
6.2. Conclusões	85
6.3. Implicações para o futuro	85
6.4. Sugestão de futuras investigações	86
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	91
Anexo 1: Grelhas de observação Pré-Escolar	91
Anexo 2: Questionário aos avós	93
Anexo 3: Planificação do cubo	95
Anexo 4: Ficha de avaliação formativa: elementos paratextuais	96
Anexo 5: Ficha de avaliação formativa: área	98

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DA- Diários de Aula

IA - Investigação-Ação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE - Orientações para a Educação Pré-Escolar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Rotina diária da sala dos 5 anos	21
Quadro 2. Horário da professora titular de turma	22
Quadro 3. Desenho global da intervenção pedagógica no Pré-Escolar	43
Quadro 4. Desenho global da intervenção pedagógica no 1.º Ciclo	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Autoconfiança na educação pré-escolar na sala dos 5 anos	73
Tabela 2. Autoconfiança no 1.º ciclo no 3.º ano de escolaridade	74
Tabela 3. Satisfação consigo próprio na educação pré-escolar na sala dos 5 anos	76
Tabela 4. Satisfação consigo próprio no 1.º ciclo no 3.º ano de escolaridade	77
Tabela 5. Convivência democrática na educação pré-escolar na sala dos 5 anos	80
Tabela 6. Convivência democrática no 1.º ciclo no 3.º ano de escolaridade	80
Tabela 7. Desenvolvimento da comunicação na educação pré-escolar na sala dos 5 anos	83
Tabela 8. Desenvolvimento da comunicação no 1.º ciclo no 3.º ano de escolaridade	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Caraterização do ambiente educativo na sala dos 5 anos	20
Figura 2. Caraterização do ambiente educativo no 3.º ano do 1.º Ciclo	21
Figura 3. Roda de aprendizagem	27
Figura 4. Objetos utilizados	51
Figura 5. Pictograma	52
Figura 6. Objetos utilizados	55
Figura 7. Escolha dos carimbos	55
Figura 8. Macaca exterior	56
Figura 9. Livro compilação dos jogos	57
Figura 10. Circuito	58
Figura 11. Acróstico	58
Figura 12. Resultado final da pesquisa	61
Figura 13. Macaca	62
Figura 14. Caixa dos jogos	63
Figura 15. Tangram	64
Figura 16. Bússola	65
Figura 17. Meios de comunicação	69

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e surgiu da necessidade de tornar os espaços de aprendizagem em espaços mais dinâmicos, através de jogos e brincadeiras e, assim, constituir-se como um ponto de viragem no processo de aprendizagem. Neste sentido, procura potenciar as competências transversais como a motivação, a autonomia, o respeito e sobretudo, minimizar as dificuldades sentidas pelas crianças ou os aspetos de menor interesse para elas. Com efeito, tira partido do lúdico, uma vez que vivemos numa sociedade em que o tempo é gerido de forma minuciosa e tudo é feito de forma rápida. Portanto, nem sempre as crianças tiram o proveito suficiente nas suas aprendizagens, vivendo exclusivamente no ensino tradicional. Por isso, o jogo e a brincadeira, associados ao lúdico, destacam-se como uma das formas mais espontâneas que as crianças têm para construir o seu próprio conhecimento. Assim sendo, é importante que as instituições, os educadores e professores criem momentos e ambientes estimulantes para despertar a curiosidade e o gosto por aprender.

Existem cinco princípios gerais estabelecidos pela Universidade do Minho (2011), para a trabalhar na Educação Pré-Escolar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado I (PES I) e no 1.º ciclo do ensino básico (PES II) que também devem orientar o plano de intervenção e investigação sobre a prática. O primeiro, é que seja adequado aos contextos da prática, o que implica fazer um ensino baseado no contexto em que as crianças vivem. O segundo princípio é que a educação seja orientada para a prática, por isso, os temas, objetivos e estratégias de ação devem partir da observação e análise da prática educativa na área de docência e contribuir para a compreensão e melhoria da prática educativa. O terceiro princípio, é que a educação das crianças deve estar baseada em pressupostos éticos e conceptuais atuais e relevantes, orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo. O quarto princípio, realça que a investigação a ser realizada pelos estagiários deve estar ao serviço da pedagogia, isto é, as estratégias de investigação pedagógica devem apoiar a compreensão e melhoria da prática educativa na área de docência. O quinto, e último princípio chama a atenção para a importância da articulação entre os objetivos do projeto e os objetivos de formação do estagiário para que se torne um profissional reflexivo, que autodirija a sua aprendizagem e tenha competências para desenvolver trabalho colaborativo, seja criativo e inovador. O projeto das crianças da sala da Educação Pré-Escolar era designado “Brincadeiras de outros tempos”, por isso, comecei a fazer pesquisa sobre as

potencialidades dos jogos e do lúdico no desenvolvimento pessoal e social das crianças e conhecimento da sua própria cultura. Neste contexto, este projeto planejado no pré-escolar, como uma parte do projeto das crianças, teve continuidade no 1.º ciclo como uma dimensão mais abrangente da educação para a cidadania. Assim, atribuiu-se ao projeto de intervenção e investigação sobre a prática, que usou os princípios da investigação-ação, o título “Jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na educação pré-escolar e 1.º ciclo”. Este projeto teve como objetivo analisar quais são as potencialidades dos jogos e brincadeiras como recursos didáticos para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e alunos do 1.º ciclo, bem como para o desenvolvimento de competências transversais.

A recolha de dados baseou-se em métodos e técnicas qualitativos, com o intuito de permitir uma compreensão mais direta relativamente ao processo de aprendizagem de cada criança ou aluno, bem como do grupo em geral. Por conseguinte, para uma aproximação real, foram utilizadas as seguintes técnicas de recolhas de dados: os diários de bordo semanais; grelhas de observação; análise documental, incluindo fotografias e vídeos.

No que concerne à estrutura do relatório, o mesmo está organizado por capítulos. O Capítulo I diz respeito ao contexto de intervenção e de investigação. O Capítulo II aborda o enquadramento teórico do projeto. Enquanto que o Capítulo III retrata a Metodologia de Investigação. O Capítulo IV aborda a apresentação e discussão do desenvolvimento da intervenção. No capítulo V encontramos a avaliação da intervenção e por fim, o Capítulo VI reflete sobre as conclusões e implicações para o futuro.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Introdução

O capítulo I está organizado em seis secções. Em primeiro lugar faz-se uma caracterização das instituições de estágio na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo (1.2). Em segundo lugar, faz-se uma caracterização das crianças envolvidas no estágio na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo (1.3). Em terceiro lugar, descreve-se o ambiente educativo na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo (1.4). Em quarto lugar, faz-se uma síntese das rotinas na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo (1.5). Para terminar apresenta-se a problemática subjacente ao projeto de intervenção e investigação (1.6).

1.2. Caracterização das instituições de estágio na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo

A instituição onde foi realizado o estágio na Educação Pré-escolar era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que tinha nome próprio, isto é, não se associava a nenhum agrupamento de escolas. Apesar de estar no centro da cidade, servia inúmeras crianças das freguesias do concelho de Guimarães. A instituição apresentava muitos recursos de acompanhamento, tais como: nutricionismo, terapia da fala, fisioterapia, psicologia e por fim, um gabinete médico. Relativamente às valências, a instituição tinha à disposição seis salas de creche e seis de pré-escolar, tendo uma capacidade para 200 utentes.

Contrariamente ao que é habitual desde o berçário até aos 5 anos, o Educador e a Auxiliar de sala não faziam o acompanhamento do grupo de crianças durante todos os anos letivos correspondentes ao período em que o grupo frequentava as instalações. Nesta perspetiva, apenas definiam a equipa constituída pelo Educador e Auxiliar, que eram avaliadas e revistas a cada ano letivo pela Coordenadora Pedagógica e a Psicóloga.

O modelo pedagógico da instituição cruzava o modelo *High-Scope* com a Pedagogia de Projeto, tirando partido da criança que aprende e das suas necessidades e interesses, baseando

neles todas as áreas de conteúdo previstas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

O Projeto Pedagógico “Ligados à corrente: Saber ligar e desligar!” para o ano letivo em que realizei o estágio e para o próximo ano letivo, era um instrumento de trabalho que orientava todas as atividades de cada sala da instituição. Deste modo, procurava incluir as novas tecnologias como um meio de promoção de aprendizagens enriquecedoras. De um modo geral, a instituição pretendia orientar as crianças nos valores corretos, através da formação a nível pessoal, social e cultural, bem como de as integrar em todo o processo educativo.

O contexto de 1.º ciclo dizia respeito a uma escola da rede pública, situada numa freguesia da periferia da cidade de Guimarães. A fachada da escola era do tipo Plano Centenário e apenas tinha quatro salas de aula, por isso, tinha capacidade para cerca de cem alunos.

No que concerne ao espaço envolvente, encontramos um recreio amplo com coberto, um campo de futebol e outro com areia. Em relação a outras infraestruturas a escola tinha uma cantina, instalada num contentor, uma sala com a função de reprografia e sala dos professores, uma sala multifunções com material didático e que, também, tinha em exercício a sala de apoio ao ATL. A escola estava ligada a vários projetos, sendo que o que mais se destacava pelos anos de continuidade e pelo esforço realizado pela comunidade escolar era o projeto Eco-escola.

Além disso, a escola demonstrava o apoio da Associação de Pais que ficava responsável por promover atividades fora do tempo letivo, mas também partilhava a sua ajuda em atividades internas. De um modo geral, a escola procurava promover nas crianças os valores corretos, através da formação a nível pessoal, social e cultural, bem como de as integrar em todo o processo educativo, tal como, os pais e os encarregados de educação.

1.3. Caracterização das crianças envolvidas no estágio na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo

O grupo de crianças do contexto da Educação pré-escolar que fez parte deste projeto, era constituído por 17 crianças, sendo que 10 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Relativamente às idades, todos completavam 5 anos até ao fim do ano civil e, por isso, caracterizou-se por ser um grupo homogéneo. O grupo não tinha nenhum elemento com diagnóstico de Necessidades de Saúde Especiais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva) ou que estivesse em processo de diagnóstico. O grupo era, maioritariamente, proveniente de classe média-alta.

No que concerne aos interesses dos alunos, o grupo era autónomo nas tarefas que lhe eram propostas. Ainda assim, foi um grupo que mostrou cada vez mais a sua curiosidade, foi participativo e demonstrava empenho na realização das atividades. De um modo mais específico, pessoal e socialmente, algumas crianças eram educadas e procuravam ajudar-se mutuamente.

Relativamente ao grupo alvo deste projeto no 1.º ciclo, era uma turma do 3.º ano, constituído por 26 alunos, 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, sendo que era composta por uma aluna de origem cubana. Relativamente às idades, todos completavam 8 anos até ao fim do último ano civil, com exceção da aluna estrangeira que completou 10 anos ainda neste ano civil. A maioria das crianças vivia com as famílias estruturadas, sendo que quatro apenas viviam com a mãe, por motivos de divórcio, e um por falecimento do pai. Neste sentido, a maioria do grupo era oriundo de famílias de classe média e todos frequentaram a educação pré-escolar.

No que concerne às características pessoais, os alunos demonstravam alguma imaturidade e incumprimento das regras impostas na sala de aula, eram muito conversadores e distraídos o que levava a que não escutassem algumas indicações da professora, dos funcionários e das estagiárias. Apesar de tudo, o grupo tinha muito potencial, mas pouca motivação para aprender e estar na sala de aula.

1.4. Caracterização do ambiente educativo no estágio na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo

No ambiente educativo da educação pré-escolar, as Orientações para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a organização do espaço de aprendizagem, deve ter em conta as “intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Silva *et al.*, 2016, p.26). Ainda assim, é necessário que haja uma reflexão permanente sobre as necessidades do grupo, bem como a sua evolução e sempre que necessário, esta organização deve ser alterada. Silva *et al.* (2016) concorda que a reflexão passa por evitar espaços estereotipados e com um padrão que não se mostre desafiador para cada criança. Ao conhecer o espaço e os seus riscos, o educador, automaticamente, está a desenvolver a competências a nível da autonomia, da vivência em contexto democrático, a desenvolver a criatividade, construção da identidade individual e a consciência de que está em constante aprendizagem.

Nesta continuidade, o espaço de aprendizagem estava organizado por áreas, em cada uma delas existia uma delimitação de participantes, isto é, cada área tinha afixado com velcro, o

número de crianças que podiam estar, ao mesmo tempo, em determinada área. Neste contexto, o material era muito diversificado e em quantidades suficientes às necessidades do grupo. Todo o espaço era iluminado e cómodo.

No que concerne as áreas propriamente ditas, o espaço dividia-se em dez áreas que se relacionavam umas com as outras.

Na área de acolhimento e de grande grupo aconteciam os momentos de discussão, partilha, planeamento e reflexão. Para além disso, ajudava a desenvolver o sentido crítico, a oralidade, a estruturar o pensamento e a adquirir novas competências. Nesta área iniciava-se a rotina diária através da canção dos bons dias, do abraço da amizade e da temática “contador de histórias”. Este espaço era constituído por uma manta central e por vinte e duas almofadas redondas (Figura 1A).

Na área da biblioteca procurava-se desenvolver competências mais ligadas à Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita. Neste sentido, esta área estava mais ligada à consciência fonológica e linguística, bem como, à leitura de imagens, à compreensão sobre qual é o sentido de leitura e escrita e o saber manusear os livros. Para além disso, nesta área a criança desenvolvia competências de imaginação e do jogo simbólico. Podíamos encontrar um carrinho com vários livros, letras com íman e outras de encaixe para formar um tapete, um sofá, dois bancos e uma manta redonda (Figura 1B).

Enquanto que na área da expressão plástica o acesso livre a materiais de desenho e pintura, recorte e colagem, e plasticina acontecia nesta área. As atividades nesta área eram promotoras do desenvolvimento da motricidade fina, do aperfeiçoamento da forma como seguravam o lápis ou pincel e retratavam no papel as suas vivências familiares e as suas expressões. Deste modo, contribuiu, inevitavelmente para a formação pessoal e social, uma vez que era necessário a partilha de material e o respeito pelo que os colegas estão a fazer. A nível pessoal, permitia fortalecer a autonomia e autoestima (Figura 1C).

A área da pintura, tal como a área anterior, permitia o desenvolvimento dos mesmos aspetos. Contudo, era uma área mais delimitada devido ao material que a constituía (Figura 1D).

Para a área do tempo em pequeno grupo era expectável que trabalhassem em pequeno grupo ou individualmente. Caraterizava-se por, de igual forma, desenvolver aspetos de cidadania na partilha do material e do respeito pelos trabalhos dos colegas. Aqui desenvolvia-se um

trabalho mais metódico e organizado, bem como, aspetos de motricidade fina, concentração e coordenação (Figura 1E).

Relativamente à área do quadro, esta apresentava um quadro de marcadores coloridos e o respetivo apagador. As crianças brincavam livremente com o material que ali era apresentado. O trabalho passava, maioritariamente, por desenhos livres e letras magnéticas. Para além disso, era uma área que permitia ter duas crianças ao mesmo tempo, logo desenvolviam-se aspetos de cidadania e cooperação (Figura 1F).

A área do computador apresentava-se como a área de eleição para o sexo masculino, pois continha jogos de carros. Para além de jogos, esta área permitia desenvolver o desenho livre, através de um programa próprio. Todo o processo de ligar e desligar o material informático passava pelas mãos das crianças. Novamente, era uma área que apenas permitia duas crianças simultaneamente a utilizar o material, logo desenvolviam competências de saber partilhar (Figura 1G).

Na área da cozinha evidenciavam-se as vivências familiares que as crianças tinham no seu contexto familiar, uma vez que, procuravam imitar tudo o que observavam no respetivo meio. As brincadeiras passavam por criar famílias, pratos e restaurantes imaginários e, desta forma, procuravam trazer as educadoras e auxiliares para esta área, pedindo colaboração nos seus atos. Neste sentido, era uma área muito enriquecedora para o educador poder observar, como sabemos, é através do jogo simbólico que, maioritariamente, as crianças se expressam (Figura 1H).

A área das construções caracterizava-se por ser uma área de muito movimento e agitação. Permitia que as crianças trabalhassem o jogo simbólico e de igual modo a que educador retirasse muita informação através da observação. Como era uma área que apresentava muito material pedagógico como legos, ferramentas, carros e animais, levava a criança a construir um mundo de conhecimento. Ainda assim, como todo o material partia do encaixe o que significa que era uma área ótima para as crianças aprenderem por tentativa erro (Figura 1I).

Na área dos jogos era esperado que as crianças desenvolvessem competências, essencialmente, na formação pessoal e social, uma vez que partilhavam e aceitavam os seus fracassos. Ainda assim trabalhavam outras competências a nível do raciocínio, tempo, espaço, lógica, leitura e destreza. Desenvolviam estas competências, através de puzzles, simulações de trocas de dinheiro, tangram, entre outros (Figura 1J).



Figura 1. Caracterização do ambiente educativo na sala dos 5 anos. (A - Área de acolhimento e grande grupo; B - Biblioteca; C - Área das expressões plásticas; D - Área da pintura; E- Área de tempo de pequeno grupo; F - Área do quadro; G - Área do computador; H - Área da cozinha; I - área das construções; J - área dos jogos)

No que concerne ao espaço no 3.º ano do 1.º ciclo, a sala estava organizada de forma a que os alunos pudessem trabalhar em cinco grupos em simultâneo, como podemos ver nas figuras 2 A e 2B.

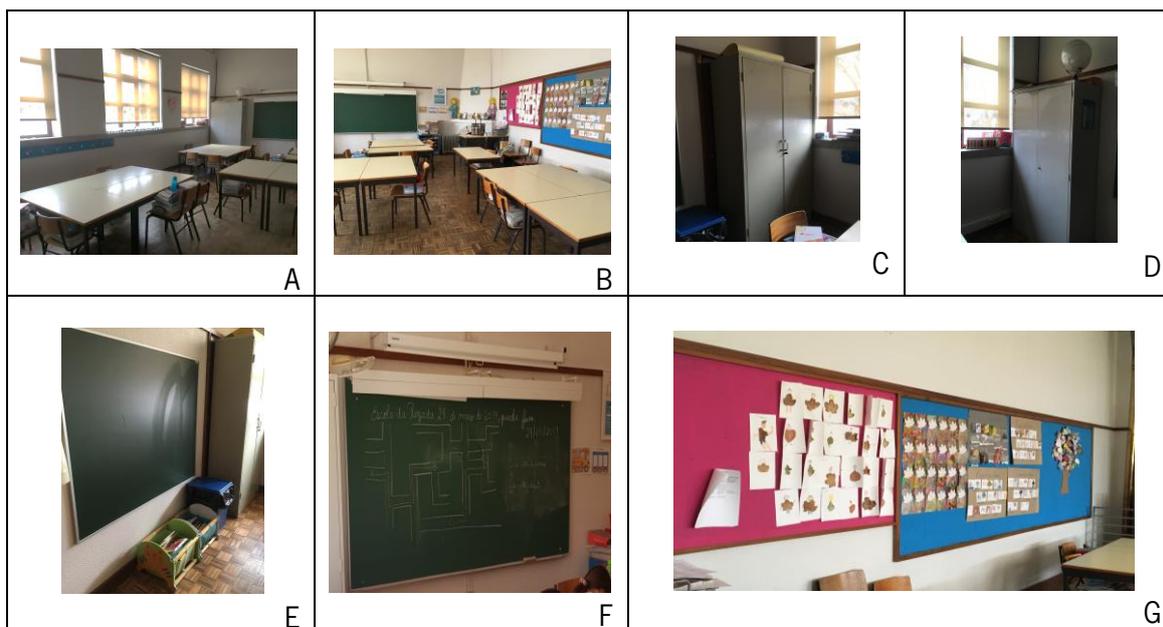


Figura 2. Caraterização do ambiente educativo no 3.º ano do 1.º ciclo (A e B - Organização da sala-de-aula; C e D - Armários com materiais; E - Canto da leitura e quadro de giz; F- Quadro de giz; G- Placards)

A sala de aula era dotada de diversos equipamentos tecnológicos, desde projetor a quinze tablets. Além disso, encontramos dois armários com material de reserva dos alunos, material para as expressões plásticas e algum material didático (Figura 2C e 2D), um canto de leitura (Figura 2E), dois quadros de giz (Figura 2E e 2F) e dois placards para afixar produtos finais (Figura 2G).

1.5. Caraterização das rotinas na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo

As OCEPE (Silva, *et al.* 2016), indicam que a rotina diária pedagógica é preparada pelo educador, mas é flexível e a cada novo dia as crianças ou o educador podem propor atividades fora do quotidiano habitual. Neste sentido, a rotina do grupo passava pelas fases e horários indicados no quadro 1.

As intervenções eram planificadas de acordo com a rotina e procurava não a alterar, também com as planificações da educadora e das atividades preparadas pela instituição. Neste sentido, planifiquei de acordo com as OCEPE, olhando para as competências espectáveis indicadas por este mesmo documento, baseadas no interesse e dificuldades do grupo.

Quadro 1. Rotina diária da sala dos 5 anos

9h-9h20	Acolhimento - presenças; data; contagem de crianças presentes; dinâmica de grupo “Ser amigo é...”- e “Pequenos contadores de histórias” (a criança responsável do dia reconta uma história a seu gosto, através das imagens)	
9h20-9h40		
9h40-10h15		Tempo de grande grupo
10h15-10h45		Reforço da manhã e recreio
10h45-12h		Tempo de pequeno grupo
12h-13h		Almoço e Higiene
13h-14h		Tempo de Recreio
14h-14h20		Tempo de Planear
14h20-15h30		Tempo de Trabalho
15h30-16h		Tempo de Arrumar e Revisão

Em relação ao 1.º Ciclo, o agrupamento estipulou um horário, que incluía o tempo com a Professora titular de turma e os Professores de AEC (Quadro 2).

Quadro 2. Horário da professora titular de turma

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
9:00- 9:30	PORT	P01	MAT	P01	PORT	P01	MAT	P01	PORT	P01
9:30-10:00									MAT	
10:00-10:30										
10:30-11:00										
11:00-11:30	MAT	P01	PORT	P01	MAT	P01	PORT	P01	MAT	P01
11:30-12:00									EM	P01
12:00-12:30										
12:30-13:00										
13:00-13:30										
13:30-14:00										
14:00-14:30	EAFM	P01	EM	P01	APE	P01	EM	P01		
14:30-15:00										
15:00-15:15										
15:15-15:45			CDJ_1C	P01			EAFM	P01		
15:45-16:15			OC_PR							
16:15-16:30										
16:30-17:00			APE	P01						

Contudo, o mesmo nem sempre era cumprido com rigor uma vez que surgiam conteúdos necessários a abordar na hora seguinte. Desta forma, o quadro 2 demonstra o horário da Professora titular, sendo que as abreviaturas correspondem a: PORT - Português; MAT –

Matemática; EM - Estudo do Meio; EAFM – Expressões Artísticas e Físico-Motoras; CDJ_1C – Robótica*; OC_PR - Oficina Complementar; APE – Apoio ao Estudo (*CDJ_1C para esta disciplina a turma era dividida em dois grupos e cada grupo tinha a aula de 15 em 15 dias. Contudo, não era lecionada pela Professora Titular de Turma e, na maioria das vezes, era necessário juntar a turma toda por motivos de demonstração do material).

O programa e metas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico de todas as áreas curriculares e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017), estiveram presentes em todas as planificações, adaptadas à faixa etária da turma. Além disso, surgiram de acordo com a rotina diária da turma, bem como das planificações mensais da professora cooperante.

1.6. Desenho da Investigação

Este projeto de intervenção e investigação começou a emergir na observação na educação pré-escolar do início do projeto da sala, baseado na metodologia de trabalho de projeto, designado: “Brincadeiras de outros tempos”. A educadora enquadrou o grupo no projeto explicando em que é que este iria basear-se e questionou as crianças sobre o que sabiam acerca do assunto. Foram várias as respostas: “Conheço a ‘Macaca!’; “Não são iguais às de hoje!”; “Atiravam uma pedra e corriam à volta da árvore e quem apanhasse o telemóvel, era quem ganhava.”; “Tinham uma torre de copos e uma bola para acertar.”; “O meu pai gostava de carros antigos e partia-os.”; “Brincavam com as bonecas.” A educadora deu seguimento a esta discussão:

(...) a educadora questionou de que material eram feitas as bonecas e logo responderam que eram “De madeira!”. Contudo, a mais pertinente e que leva a um objetivo que gostaria para este projeto de intervenção e investigação, foi a resposta de João: “Não existiam telemóveis, nem *tablets*.”. Ainda assim, a educadora colocou outra questão: “O que queremos saber?”. O grupo respondeu de uma forma diversificada: “Existiam bolas?”; “Havia animais em casa?”; ou “Será que os brinquedos eram mesmo feitos de madeira?”. Relativamente a esta questão, as crianças não pronunciaram muitas respostas, o que ficou muito aquém do esperado. (...)

Após este primeiro momento, o grupo realizou, de forma individual, o registo gráfico de quatro brincadeiras que conhece ou que costuma ter. Verificou-se algo surpreendente, visto que, os meninos não consideraram o futebol como uma brincadeira e tentaram explorar e identificar mais os jogos em grande grupo, como por exemplo, a “macaca” ou “à apanhada”. (Diário, 23-25Out.2018)

No dia seguinte, voltamos a abordar o projeto e a educadora colocou duas novas questões: “Como vamos investigar?” e “O que gostávamos de fazer?”.

O Filipe achou que seria bom investigar na internet e, neste sentido, o Miguel considerou que encontraríamos uma resposta no Facebook ou no *tablet*. Já o Pedro respondeu de uma forma assertiva, dizendo: “Vamos perguntar a alguém que saiba.” Desta forma, a educadora questionou quem seriam as melhores pessoas para se perguntar. Após várias tentativas, o grupo chegou a um consenso que a resposta estaria nos “Nossos avós!”. Ainda assim, surgiu outra resposta pertinente: na “Biblioteca da cidade e assim, pesquisamos nos livros.” (Diário de aula, 23-25 Outubro de 2018)

O projeto pretendia destacar as diferenças entre as brincadeiras do tempo dos avós das nossas crianças com a atualidade, isto é, as brincadeiras do grupo. Ao abordar estas diferenças, foi inevitável não referenciar as causas para tal diferença. Por isso, o projeto reforçou que a dificuldade monetária e a história do país foram as causas para que os seus avós não tivessem oportunidade de ter muitos brinquedos novos, pois o crescimento económico surgia, mas não era possível erradicar a pobreza (Silva, 1980). Como a maior parte não tinha essa possibilidade, construíam as próprias brincadeiras e brinquedos. A maior parte desses avós, quando era criança, há cerca de 50 - 60 anos atrás, não frequentou o infantário nem se alimentava adequadamente, pois cerca 30% da população portuguesa dessa década não consumia o mínimo de proteína (Silva, 1980). A comparação entre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças destas duas gerações, mostra como é importante investigar como os jogos e as brincadeiras contribuem para as crianças construírem aprendizagens transversais.

Em síntese, após a educadora enquadrar o grupo de crianças no que seria o projeto, os mesmos mostraram muito entusiasmo em explorar esta diferença entre gerações. Assim, como primeira tarefa, teriam de levar um questionário para casa para inicialmente fazermos uma recolha dos jogos, brincadeiras e brinquedos que os avós tinham na sua infância.

Neste contexto, o meu projeto de intervenção e investigação “Jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico”, parte do seguinte problema de investigação:

Quais são as potencialidades dos jogos e brincadeiras como recursos didáticos para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e alunos do 1.º ciclo, bem como para o desenvolvimento de competências transversais?

Para responder a este problema de investigação foram formulados os seguintes objetivos:

- Identificar o contributo do uso de jogos e brincadeiras para a construção da autoconfiança de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo;

- Caracterizar o grau de independência e autonomia de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo durante os jogos e brincadeiras;
- Averiguar como é que os jogos e brincadeiras contribuem para a convivência democrática e cidadania de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo;
- Caracterizar como é que as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo colaboram em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.

O projeto de intervenção pedagógica planificado, a que esteve associada esta investigação, teve como objetivos pedagógicos gerais que os alunos fossem capazes de:

- Desenvolver a autoestima;
- Desenvolver a independência e autonomia;
- Desenvolver a capacidade para conviver democraticamente;
- Desenvolver competências de comunicação oral (Comunicação Oral para a Educação Pré-Escolar e Oralidade para o 1.ºCiclo);
- Desenvolver competências de comunicação digital (Comunicar e Colaborar, Criar e Inovar para o 1.ºCiclo);
- Desenvolver competências para interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas;
- Desenvolver competências para tomar decisões para resolver problemas;
- Desenvolver processos conducentes à construção de produtos para divulgar o conhecimento, usando recursos diversificados.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Introdução

O capítulo II está organizado em quatro secções. A primeira diz respeito aos modelos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.2.) e os Jogos, Brincadeiras e o Lúdico como recursos pedagógicos (2.3.) e por último, as potencialidades dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança (2.4.).

2.2. Modelos de Educação no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

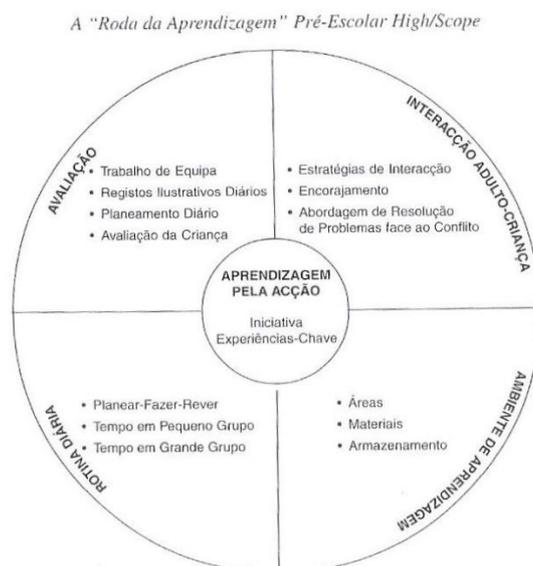
Tal como indica a Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, presente na Lei-Quadro, a educação pré-escolar destina-se a crianças a partir dos 3 anos até à entrada na escolaridade formal e obrigatória. Neste nível educativo, tal como refere Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o currículo desenvolve-se:

com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (p.4).

Toda a ação educativa deve ter uma intencionalidade pedagógica, e o profissional deve refletir “sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação (Silva *et al.*, 2016, p.5). Nesta perspetiva, Hohmann e Weikart (1997) referem que:

O desenvolvimento curricular é um processo complexo que requer um compromisso com uma filosofia educativa abrangente e bem definida; um conhecimento extenso acerca do crescimento e do desenvolvimento humanos; uma experiência prática com crianças e a compreensão dos seus interesses; e uma capacidade de consolidar e interpretar um corpo de dados de investigação sempre crescente nas áreas de ensino aprendizagem. (p.1).

Na abordagem *High-Scope*, e segundo Hohmann e Weikart (1997), os princípios básicos encontram-se na chamada “roda da aprendizagem”, destacada na figura 3, que ilustra os princípios pelos quais os profissionais de educação se devem orientar.



Fonte: Hohmann & Weikart, 1997, p.6

Figura 3. Roda de Aprendizagem

Neste sentido,   importante que as crianças vivam a *aprendizagem pela a o*, isto  , que tenham a oportunidade de “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (Hohmann & Weikart, p.5). Além disso, quando se envolvem, inegavelmente, vivenciam experiências-chave, através de diferentes materiais, pessoais ou ideias que os fazem crescer por via social, emocional, intelectual e fisicamente. De seguida, surge a *interac o adulto-criança*, em que a aprendizagem varia pelas intera oes positivas vivenciadas, como o nome indica, entre o adulto e a criança. Situa oes como estas acontecem quando o adulto partilha “o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo rela oes verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolu o de problemas face ao conflito social.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.6).

Nesta ordem de ideias, encontramos outro princípio básico relacionado com o *ambiente/contexto de aprendizagem* em que este se encontra devidamente estruturado, bem como a sele o de materiais próprios ao contexto, idade e interesses. O espaço também está dividido por áreas de interesse específicas com vista a desenvolver nas crianças o raciocínio, a convivência social e democrática, as expresso es, a comunica o, entre outros.

Outro princípio básico é a *rotina diária* que se destaca por ser um apoio fundamental na aprendizagem ativa pois, permite que as crianças antecipem o que irá acontecer para lhes dar o sentido de controlo sobre as rotinas do dia (Hohmann & Weikart, 1997). Desta forma, surge o processo planear-fazer-rever, o qual possibilita às crianças expressarem-se sobre o que querem fazer, pôr em prática e posteriormente, refletirem sobre o que fizeram e o que tinham planeado fazer e não fizeram assim, colocá-las a ponderar sobre as razões pelas quais não fizeram o que tinham planeado e que consequências traz para as suas ações futuras.

Ainda na rotina diária acontecem momentos de pequeno e grande grupo, onde se desenvolvem diferentes competências. Como último princípio, os autores referem a *avaliação* como parte indispensáveis das tarefas dos profissionais. Aqui, o adulto observa, regista, planifica as suas práticas e reflete sobre elas, sobre o grupo e sobre cada criança. Todo este trabalho pode e deve ser feito em conjunto com as crianças e com a equipa pedagógica da instituição, no sentido de criar condições a práticas pedagógicas intencionais com vista ao desenvolvimento das crianças.

No que concerne à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), esta é utilizada “em níveis muito diferentes do sistema educativo, em contexto escolar ou fora dele, para situações educativas ou resolução de problemas sociais” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.23). Os mesmos autores, enumeram algumas características específicas da MTP que permitem definir a mesma:

- é, em primeiro lugar, uma metodologia para resolução de problemas;
- isso significa que se parte, então, de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar (ou seja, como situações para as quais não há, à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento);
- as questões/problemas deverão ser pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho (nem que seja apenas em termos da compreensão e conhecimento sobre essas questões);
- a procura das respostas e/ou soluções exige uma planificação e distribuição de tarefas, para a recolha de dados e de informação, em conjunto, ou seja, de grupo/coletiva;
- a informação e os dados recolhidos individualmente ou em pequeno grupo terão que ser tratados e organizados para retorno ao grande grupo;
- todo o trabalho deve resultar num “produto final” socializável – resultado que represente o enriquecimento de um grupo alargado, em termos de conhecimento/ compreensão/solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados.

Desta forma, a MTP permite que todo o trabalho realizado tenha como ponto de partida os interesses, questões ou dificuldades relacionadas com o mundo que as crianças. As crianças são envolvidas em todo o processo de aprendizagem, isto é, desde a definição do problema, à planificação e à reflexão final sobre o que aprenderam, por isso, esta metodologia vivencia uma educação partilhada, ao abordar questões do que efetivamente querem saber, o que já sabem e como vão aprender. Para além disso, as crianças podem trabalhar em grande

grupo, onde mobilizam competências sociais de interação e cooperação, através de formas de recolha de dados, no tratamento dos mesmos e como os vão reproduzir e sintetizar.

A implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto promove uma tomada de consciência e de responsabilidade das crianças sobre a sua aprendizagem, reconhecendo-a como um “sujeito e agente do processo educativo” (Silva *et al.*, 2016, p.9). Nesta linha de pensamento, o educador valoriza os saberes e as competências descritas pelos documentos oficiais, bem como potencializa o grupo em geral e as particularidades de cada criança.

Em seguida, o 1.º ciclo o Ensino Básico constitui-se a primeira etapa formal e obrigatória da educação escolar. No 1.º ciclo, as crianças possuem cerca de 6 anos de idade e cumprem cerca de quatro anos de escolaridade durante este primeiro percurso, onde desenvolvem competências de linguagem, leitura, interpretação, escrita, raciocínio, conhecimento do mundo e do próprio país.

No que concerne à área das expressões, estas refletem-se na área da expressão plástica, musical e aulas de educação física e da língua estrangeira inglesa. Apesar de existir apenas um professor titular de turma, nas restantes áreas, os alunos, são acompanhados por professores formados especificamente em cada área.

Relativamente aos objetivos deste ciclo de estudos, os mesmos encontram-se estipulados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no Artigo 7.º da Lei nº 46/1986, 14 de outubro:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- d) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- e) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- f) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- g) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- h) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

- i) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Neste sentido, compreende-se que o 1.º ciclo é o ponto de partida para muitas crianças, uma vez que, a frequência na Educação Pré-Escolar ainda é facultativa. Por isso, é e deve ser uma prioridade do sistema educativo português pois, permite que os alunos se emancipam formalmente, adquirindo competências necessárias para a sua formação pessoal, social, motora e cognitiva.

2.3. Jogos, brincadeiras e o lúdico como recursos pedagógicos

De acordo com o Princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959):

A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos. (p.2).

Os jogos estão presentes na vida humana desde os inícios da civilização. Definir a palavra jogo não é fácil já que “cada um pode entendê-la de modo diferente” (Kishimoto, 1996, p. 13), dado que, podemos estar a abordar vários tipos de jogos, classificados segundo a sua configuração e atitude psicológica que desencadeiam nas crianças, como, por exemplo: jogos educacionais, tradicionais, de lógica, ou até de adivinhas. Noutra investigação, Kishimoto (1994) volta a afirmar que jogo é “um termo impreciso, com contornos vagos, por assumir múltiplos significados.” (p.111).

Alves e Bianchin (2010) defendem que a palavra “jogo” surge “do vocábulo latino *ludus*, que significa diversão, brincadeira e que é tido como um recurso capaz de promover um ambiente organizado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades.” (p.283). Já Ramos, Lorenset e Petri (2016) definem jogo como uma atividade com valor recreativo que é orientada por um ou mais jogadores que disputam entre eles para alcançar metas, respeitando as regras e restrições previamente definidas.

Com o objetivo de contornar a dificuldade em definir a palavra, alguns investigadores, como Huizinga, Caillois ou Henriot (cit. em Kishimoto,1994), começaram por procurar características comuns nessas definições. No entanto, identificaram que cada contexto elabora a

sua formulação de jogo, ou seja, cada sociedade atribui diferentes significados a um mesmo jogo consoante a sua cultura, os seus valores, o seu modo de vida ou até a linguagem, tal como defende Kishimoto (1994): “o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Há um funcionamento pragmático da linguagem, onde resulta um conjunto de factos ou atitudes que dão significados aos vocábulos a partir de analogias” (p.107). No entanto, existe um conjunto de regras que permite identificar a sua estrutura, por exemplo, no jogo do xadrez existem regras sequenciais que são específicas e que o podem ser identificadas em qualquer parte do mundo. Ainda nesta perspetiva, este jogo apresenta um conjunto de materiais, isto é, o tabuleiro e as respetivas peças de jogo que o volta a identificar, ainda que seja construído em diferentes materiais.

O jogo, em geral, permite que cada criança “adquira uma maior autonomia, maior flexibilidade e criatividade, edificando e desenvolvendo situações inovadoras que fazem parte integrante da construção da sua personalidade” (Resendes, 2012, p.43). No entanto, e como já foi referido, existem vários tipos de jogos. Todavia, para o desenvolvimento do projeto, os tipos de jogos que tiveram mais ênfase dizem respeito aos jogos educacionais e tradicionais. Por conseguinte, irá ser abordado, de uma forma mais específica, algumas características e objetivos presentes neste tipo de jogos.

Os jogos tradicionais, segundo Silva e Sampaio (2011), são “entendidos como jogos relacionados com a cultura popular e ao folclore, passados de geração para geração, principalmente por intermédio da oralidade, e permanecem na memória” (p.75). A mesma ideia é defendida por Lavega (2006) ao referir que “os jogos tradicionais são práticas lúdicas cujas regras foram aprendidas, geralmente, mediante a transmissão oral” (p.55). O mesmo autor reforça esta ideia ao referir que:

o jogo tradicional é antes de tudo um diálogo entre pessoas de idades distintas; qualidade que confirma quando se considera que estas práticas devem associar-se a um processo intergeracional de transmissão (oral) de conhecimentos e de costumes. Habitualmente aprendemos a jogar e a relacionarmo-nos com os outros graças à intervenção das pessoas de diferentes idades (geralmente familiares diretos) que convivem connosco. (p.61)

Para Nascimento, Franchil, Sauerl e Marinl (2015), os jogos tradicionais são “manifestações da cultura corporal e dimensão da vida humana” (p.1). Os jogos tradicionais aparecem ligados à cultura popular, como indica Kishimoto (1996) ao referir que assumem “caraterísticas de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (p.38), mas estes nem sempre foram bem recebidos pelos contextos escolares.

Desta forma, muitos jogos tradicionais foram categorizados segundo o que pode ser e o que, efetivamente, é pedagógico ou não pedagógico. Ao olharmos para essa classificação, em comum, têm uma dinâmica e uma temática. A dinâmica diz respeito “ao modo como esse jogo é jogado [e se] irá implicar algum tipo de habilidade física e intelectual” (Porto, 2008, p.52). Enquanto que a temática confere a atitude psicológica que um determinado jogo exige à criança.

Através dos jogos tradicionais, encontramos inúmeras características, facilmente identificáveis nos documentos oficiais, que as crianças podem desenvolver. Segundo Lavega (2006), as crianças expressam-se de uma forma mais simplista, podem organizar as suas relações sociais, tomam decisões e refletem. Para Coimbra (2007), o jogo tradicional, permite que as crianças se integrem no grupo, uma vez que todos participam num objetivo comum e desempenham diferentes papéis. Permite, ainda, o desenvolvimento corporal, como a coordenação motora e, essencialmente, o fortalecimento da lateralidade. Desenvolvem o sentido rítmico e a noção de tempo, bem como, o conhecimento de espaço pois, em inúmeros casos, esses jogos acontecem em diferentes lugares. Como já foi referido, as crianças enriquecem a sua linguagem oral, dado que os jogos utilizam lengalengas ou canções e, conseqüentemente, fortalecem a memorização. Por fim, as crianças formam a sua personalidade ao interpretar diferentes papéis, tais como, o papel de líder, de vencido ou vencedor.

No que concerne aos jogos educacionais, Ramos, Lorenset e Petri (2016) definem este jogo como “qualquer atividade de formato instrucional ou que estimule a aprendizagem, que envolva competição e seja organizado por regras e restrições para alcançar um determinado objetivo educacional” (p.3). Desta forma, o jogo pode ser visto como uma proposta educativa e não deve ser dissociado da essência do ato de ensinar. Considera-se assim, uma estratégia para favorecer a aprendizagem como indica Fantacholi (2009) que o vê como um recurso para facilitar a aprendizagem.

Assim sendo, verifica-se que os jogos nem sempre fazem parte do quotidiano dos contextos educativos, talvez porque exigem uma planificação mais cuidada e uma maior dedicação de tempo, por isso, um maior envolvimento dos educadores e professores. Porém, constata-se que são inúmeras as vantagens da sua utilização e que permitem a construção de aprendizagens significativas.

Qual é a diferença entre jogos e brincadeiras? A infância corresponde ao período das brincadeiras. É através de brincadeiras que a maioria das crianças se expressam, onde demonstram os seus interesses, fragilidades ou desejos. Tal como indica Dallabona e Mendes

(2004), a brincadeira é “algo inerente na criança, é a sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a rodeia” (p.107). Por sua vez, Fantacholi (2009) indica que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil já que a criança pode transformar e produzir novos significados. Para Froebel (1913), brincadeira:

é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso interno. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem determinado, capaz do autossacrifício para a promoção do bem-estar próprio e dos outros. (p. 55-56).

Antunes e Chiodini (2013) acreditam que é através da brincadeira que a criança conserva os conhecimentos com prazer e satisfação e torna a aprendizagem relevante. A mesma ideia é defendida por Vygotsky (1998):

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos. A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra (p.54).

Como se verifica, a criança encontra na brincadeira uma das variadas formas de se poder expressar e com esses momentos um educador ou professor pode desenvolver a criança a nível emocional, social, motor e cognitivo. Para reforçar esta ideia, Dallabona e Mendes (2004) indicam que durante as brincadeiras cada criança:

aumenta a independência, estimula a sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional e aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.” (p.112)

Ainda nesta perspectiva de desenvolvimento, verifica-se que as crianças utilizam a imaginação durante as brincadeiras, como se pode verificar quando experimentam “diferentes papéis sociais (o papel de mãe, pai, bombeiro, super-homem) através do faz-de-conta” (Hentges, 2017, p.3). Desta forma, permite que a criança compreenda o papel do adulto e possa aprender a comportar-se e a sentir como ele para se preparar para a entrada no mundo dos adultos. Por isso, em situações como essas, a imaginação ajudar o “desenvolvimento cognitivo facilitando a interação com as pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.” (Fantacholi, 2009, p.5). Arce (2004) reforça que “a fantasia, a imaginação que é componente

indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim de possibilitar à criança apropriar-se do mundo dos adultos” (p.19). Além disso, através da imaginação, aliada a momentos de brincadeira, a criança pode, com a ajuda do adulto, realizar uma interpretação da realidade. Portanto, o papel do adulto educador ou professor passa por ser o de mediador que cria situações de aprendizagens específicas que levam a criança à aquisição de novos conhecimentos, dando condições para que explorem diferentes materiais, objetos e brinquedos (Hentges, 2017).

Para Vygotsky (1998), a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Para este autor todas as brincadeiras estão dotadas de regras, por exemplo, o faz-de-conta, característico da educação pré-escolar, está predisposto a regras que ditam o comportamento das crianças. A mesma ideia é defendida por Porto (2008) quando refere que existe um conjunto de regras e significações características na brincadeira a decisão dos que brincam, ou seja, decidir se entram na brincadeira, mas também de construí-la. Porém, para Velez, Silva, Silva e Ribeiro (2014), a brincadeira pode ser apenas simbólica onde, novamente, “estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social” (p.7). Adicionalmente, Pontes e Magalhães (2003) na brincadeira há apenas uma relação didática que subsiste numa transmissão de conhecimentos e habilidades de uma criança para com os seus pares.

Em síntese, identifica-se que “Brincar não é apenas [...] um momento reservado para deixar a criança à vontade num espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas” (Fantacholi, 2009, p.5).

O lúdico é uma junção dos dois conceitos anteriormente abordados, como indicam Anna e Nascimento (2011) quando referem que “o lúdico é a brincadeira, é o jogo é a diversão” (p.20). Os mesmos autores referem, ainda, que lúdico é originário do latim *ludus* que significa brincar. O desenvolvimento da criança ocorre através do lúdico, pois a criança precisa de brincar para amadurecer e de jogar para se correlacionar com o mundo. Desta forma, pode ser incluído no processo de ensino nos contextos escolares dos dias de hoje. No entanto, o mesmo deve ser aplicado consoante uma metodologia de trabalho que viabilize a exploração das suas potencialidades, ou seja:

se o material não for potencialmente significativo, os alunos, mesmo com grande disposição para incorporar o conteúdo proposto à sua estrutura cognitiva, terão a aprendizagem mecanizada, sem significado efetivo para o seu conhecimento.” (Anna & Nascimento, 2011, p.31).

É importante que o professor ou educador domine o que está a abordar, defina os conceitos envolvidos na atividade lúdica e conheça os objetivos dessa atividade adequando-a à faixa etária pois, se não cumprir determinados requisitos, o jogo torna-se numa brincadeira sem objetivos e não resulta numa aprendizagem significativa. Além disso, como sabemos, o processo de ensino deve iniciar-se no que as crianças já sabem. Desta forma, as atividades lúdicas apropriam-se das facilidades com que as crianças compreendem o mundo para colmatar as suas dificuldades.

Ressalta-se que uma atitude baseada na ludicidade não é apenas um conjunto de atividades é, “antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e encarar a escola” (Dallabona & Mendes, 2004, p.112). Por isso, entende-se que é através desta atitude que se irá conseguir uma educação de qualidade, que, efetivamente, olhe às necessidades e interesses das crianças. Assim, Dallabona e Mendes (2004) classificam o lúdico como um potencializador do desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças. Já Anna e Nascimento (2011) refletem positivamente no desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da socialização que tanto preocupa a sociedade atual, uma vez que as crianças atuais nasceram e vivem numa era digital. Assim, observamos que existem inúmeras razões para utilizar o lúdico em contextos escolares. Existe alguma necessidade de interligar o lúdico com uma aprendizagem significativa e observá-lo como um recurso indispensável à rotina diária. Desta forma, o interesse e a motivação beneficiam com a sua utilização. Tal como referem Antunes e Chiodini (2013), inserir o lúdico nos contextos “facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, facilita o processo de socialização, expressão e construção de conhecimento” (p.121), como se referirá na secção seguinte.

2.4. Potencialidades dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança

Os jogos e brincadeiras têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança em várias dimensões, no entanto, em seguida serão referidas apenas as dimensões que foram alvo de análise nestas práticas em contexto, realizadas no âmbito do projeto que deu origem a este relatório: desenvolvimento da sua autoestima, independência e autonomia, desenvolvimento de competências para a convivência democrática e cidadania e desenvolvimento da comunicação oral.

Desenvolvimento da autoconfiança e autoestima

De acordo com os quatro princípios gerais definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, existe um conjunto de atitudes que devem desenvolver-se em plena harmonia ao longo da escolaridade. Dentro dessas atitudes, a autoestima enaltece-se como um desígnio fundamental, sendo “a meta mais elevada do processo educativo e o eixo e centro da nossa forma de pensar, sentir e atuar” (Alcántara, 2000, p.18).

A autoestima, segundo Alcántara (2000) é definida como uma atitude para consigo próprio (p.17), onde organizamos as nossas experiências refletindo-as no nosso “eu” pessoal. Para Laporte e Sévigny (2006), “é o valor positivo que reconhecemos a nós próprios enquanto indivíduos de forma global, bem como em cada um dos domínios importantes da vida” (p.78). Neste sentido, não é inata e vai sendo adquirida segundo o resultado das vivências de cada pessoa e, por isso, considera-se que “é uma estrutura consistente, estável, difícil de remover e mudar”. Com efeito, é primordial que todos os dias se fomente nos alunos “condições favoráveis ao seu crescimento e ao seu desenvolvimento pessoal” (Laporte & Sévigny, 2006, p.75) no sentido de reforçar positivamente tal estrutura.

O Educador e o Professor têm um papel fundamental no desenvolvimento desta e de qualquer atitude pois, como refere Alcántara (2000), estes dois modelos “exercem uma influência determinante para o bem ou para o mal” (p.22). É nesta perspetiva que o mesmo autor identifica quatro normas necessárias na intervenção da formação da autoestima. Essas normas passam por, primeiramente, o educador ou professor abandonar expressões com sentido pejorativo, como, por exemplo, a desvalorização da personalidade da criança ou do aluno; desenvolver os seus valores pessoais e as suas qualidades, uma vez que, não podemos nem devemos passar uma imagem do que não temos verdadeiramente desenvolvido; construir uma imagem de autoperceção otimista e, por fim, aproveitar qualquer vitória da criança ou aluno, partindo de factos reais e da sua condição positiva.

Há ações e comportamentos que influenciam a autoestima que se pode observar, por exemplo, como uma “pequena chama que faz brilhar o olhar quando temos orgulho em nós. Mas essa chama pode facilmente vacilar e mesmo extinguir-se se exposta ao meu vento dos sarcasmos e das críticas!” (Laporte & Sévigny, 2006, p.78). Desta forma, inferimos que a falta de autoestima condiciona a aprendizagem, sendo que esta situação pode ser contornada através de atitudes básicas como, por exemplo, alterar a estratégia de ensino com a utilização de um método mais lúdico, como se pode verificar na utilização de jogos e brincadeiras. Por isso,

sabemos que o insucesso escolar também pode estar associado à falta de autoestima que pode acontecer por meio de experiências negativas com os educadores, professores ou colegas e a comentários depreciativos dos mesmos e do contexto familiar.

Alcántara (2000) enumera alguns resultados ligados a uma autoestima positiva, mostrando—que esta ajuda a superar dificuldades pessoais, fundamenta a responsabilidade, apoia a criatividade, confina a autonomia pessoal, permite uma relação social positiva, garante a emancipação futura e consolida o centro da personalidade. Todos estes resultados permitem melhorar o desenvolvimento das nossas crianças e ajudá-las a ter expectativas e a saber enfrentar as desilusões, fomentar a confiança em si próprio e no seu potencial, saber autoavaliar-se, serem autónomos e saberem tomarem decisões, entre outros. A importância da autoestima é ainda reforçada por Pretzel (s.d.) ao referir que “brincadeiras e jogos, são capazes de elevar a autoestima da criança proporcionando-lhe bem estar e prazer” (p.3). Por isso, concluímos que “educar é suscitar a autoestima” (Alcántara, 2000, p.15).

Rosenberg (1965), através das escalas de autoestima criadas por si, acredita que os benefícios de uma alta autoestima podem ser divididas em duas categorias: iniciativa reforçada e em sentimentos agradáveis. Por isso, conclui que a alta autoestima está fortemente ligada à felicidade. Dessa forma, verbaliza que pessoas com alta autoestima têm uma maior capacidade comunicação entre grupos e têm mais capacidade de liderança, por exemplo. Nesta perspetiva,

Desenvolvimento da independência e autonomia

Adquirir maior independência é sinónimo de “ser progressivamente capaz de cuidar de si” (Silva *et al.*, 2016, p.36). Dizer que uma criança é independente é dizer que esta—sabe ajustar-se ao espaço e ao tempo e, isso, torna-se a base de uma progressão da autonomia. Dias (2005) defende que a autonomia é um processo que está relacionado com o modo de vida das crianças, geridos por uma interação social, através de um trabalho de reflexão e ação a partir as experiências interativas vivenciadas.—Silva (2008), dando seguimento a esta ideia, explica que desenvolver a autonomia “implica que a pessoa seja capaz de encontrar um equilíbrio entre as características pessoais e as limitações colocadas pelo meio.” (p.6). Deste modo, o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017) identifica que esta progressão está ligada ao desenvolvimento da:

confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomadas de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar o pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente. (p.26).

Contudo, nem todas as crianças desenvolvem tais competências como refere Silva (2008):

este desenvolvimento é variável, isto é, mesmo que duas pessoas partilhem a mesma cultura e as mesmas relações sociais terão graus de autonomia diferentes devido às características pessoais, nomeadamente a autoconfiança que influenciará positiva ou negativamente a realização de um maior/menor número de atividades. (p.6).

Assim, construir a autonomia envolve uma partilha de poder entre as crianças e o educador ou professor, uma vez que fazem escolhas, tomam decisões e assumem, de forma progressiva, a responsabilidade da sua segurança e bem-estar. A progressão acontece na organização do grupo, ao respeitar as regras e sobre a decisão de uma partilha equitativa de tarefas ou de atividades. Desta forma, a vivência sobre competências de independência e autonomia promove a “participação, a justiça e a cooperação.” (Silva *et al.*, 2016, p.36).

Desenvolvimento da convivência democrática e cidadania

Os contextos educativos são o “*locus* fundamental de educação para a cidadania” (Vasconcelos, 2007, p.111). Desta forma, a convivência democrática é considerada um dos primeiros degraus que o contexto educativo e o familiar devem conseguir inculcar. Nesta linha de pensamento, Vasconcelos (2007) reforça a ideia de que o jardim de infância é a primeira oportunidade de convivência social:

O jardim de infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário. (Vasconcelos, 2007, p.112).

Sarmiento (2005) partilha a mesma ideia de Vasconcelos quando refere que:

A participação dos alunos estabelece-se como necessidade simbólica pela exigência da mobilização dos saberes de que as crianças são portadoras, tendo em vista a criação do espaço escolar como espaço dialógico, no atendimento da diversidade de linguagens e de formas, modos e estilos de expressão. (p.35)

Como podemos observar no documento referente às OCEPE (Silva *et al.*, 2016), encontramos uma área de conteúdo, a Área de Formação Pessoal e Social, que apesar de ter “uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância.” (p.33). Tal situação está relacionada com:

a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016, p.33)

Valorizar e escutar a criança contribui para a construção da convivência democrática e cidadania das crianças, que são valores primordiais da sociedade em que vivemos, e para a participação da criança nas decisões da vida quotidiana como, por exemplo, sobre o que quer aprender ou como quer aprender. Neste sentido, a criança envolve-se e desenvolve o seu próprio processo de aprendizagem.

Nos documentos oficiais do 1.º ciclo não encontramos explicitamente uma área de conteúdo subjacente ao desenvolvimento da convivência democrática e cidadania. Porém, ao analisar com detalhe, denotamos que estes se encontram de uma forma implícita, isto é, os alunos vivenciam estas competências quando expõem a sua opinião sobre determinado assunto ou quando fazem escolhas sobre a temática da produção escrita da área curricular de português, por exemplo.

No entanto, no Programa e Metas Curriculares encontramos a convivência democrática associada outro documento, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), orientado por princípios e valores que assumem “uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva” (p.8). Além destes documentos, esta competência encontra-se exposta no documento de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro, Ucha, Alvarez, Milagre, Neves, Silva, Prazeres, Diniz, Vieira, Gonçalves, Araújo, Santos & Macedo, 2017) que visa a elaboração de um conjunto de direitos e deveres patentes na formação de crianças e jovens portugueses de forma a valorizar a cidadania no sistema educativo.

Acreditamos assim que é através dos contextos sociais que a criança aprende a inter-relacionar-se com os outros e com o meio, construindo referências para se consciencializar da sua identidade, a respeitar os outros, bem como “atribuir valores aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus.” (Silva *et al.*, 2016, p.33). Concluimos que estas competências, de certa forma, encontram-se interligadas com a convivência democrática e precisam estar em sintonia para dotar as crianças de competências necessárias à vida social.

Desenvolvimento da comunicação oral

O ser humano é, por essência, um comunicador inato e comunicar é um ponto fulcral no desenvolvimento da criança. No entanto, para que a criança possa comunicar precisa usar a língua do seu grupo social, de estar inserida num ambiente estimulante em que ouve falar e que tenha a oportunidade de ser uma criança falante. Por isso, Patrão (2013) destaca que “uma das formas mais utilizadas de comunicação é a linguagem” (p.32). Desta forma, o contexto familiar e o ambiente educativo em que a criança está inserida constituem-se como “privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29).

Marques (2016) refere que a expressão oral também é significativa no desenvolvimento da criança, pois “é através dela que comunica com o outro, transmite os seus sentimentos, diz o que pensa ou o que está a observar.” (p.7). Consequentemente, exercitar a linguagem permite que a criança se aproprie de um conjunto de regras e conceitos que a influenciam para melhor a sua comunicação e sobretudo, adequá-la ao ambiente em que está inserido. Esta linha de pensamento é também defendida por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) quando referem que:

Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente no contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral. (p.40).

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), as crianças, ao interagirem verbalmente, aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo e, simultaneamente, obtêm e desenvolvem os diversos domínios da língua, tais como, o desenvolvimento fonológico, semântico, sintático e pragmático. Como sabemos, as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) indicam que dominar a “linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar” e o educador é o principal responsável por “criar condições para que as crianças aprendam.” (p.61). O mesmo documento valoriza que a:

capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (Silva *et al.*, 2016, p.61).

Ainda associado à comunicação, a criança, começa a desenvolver uma consciência da estrutura da língua, isto é, como esta se organiza, e inicia o processo de consciencialização que

de que a ela estão associados aspetos mais formais, como a consciência linguística. Com isto, verifica-se que num clima de comunicação, a criança, alarga o seu vocabulário e vai progredindo no tipo de frase e passa de frases simples para mais complexas. Por conseguinte, Silva *et al.* (2016) defendem que esta competência discursiva é “uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade” (p.62).

Na entrada do ensino formal, o 1.º ciclo, a criança não tem consolidada todas as competências necessárias à comunicação oral. Porém, Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011) indicam que a desenvolvimento fonológico, devido a ser um processo muito intenso, “tende a estar estabilizado para a maior parte das crianças” (p.10). Enquanto que o desenvolvimento sintático e morfossintático deve ser potencializado no 1.º ciclo (Guerreiro & Freitas, 2011).

No que concerne aos aspetos discursivos, Gonçalves *et al.* (2011), defendem que este processo é iniciado tardiamente e que existe uma maior variação entre crianças por isso, o “período correspondente à frequência do 1.º Ciclo (6-10 anos) é considerado crucial.” (Gonçalves *et al.*, 2011, p.11). Por fim, no domínio da Pragmática verifica-se, mais uma vez, uma discrepância entre as crianças e é necessário colmatar essas diferenças. Resumidamente, os mesmos autores defendem que é da “conjunção entre a competência linguística e a competência pragmática que resulta a competência comunicativa.” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p.12).

Como indica o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, “é missão do 1.º Ciclo do Ensino Básico aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.7). Para além disso, este documento reforça a ideia presente no contexto de Educação Pré-Escolar, ou seja, de que “o trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade de exposição dos alunos” (Buescu *et al.*, 2015, p.7). Consequentemente, encontramos neste documento um conjunto de conteúdos definidos por descritores de desempenho que são “avaliáveis, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu *et al.*, 2015, p.3). Essas estratégias, podem passar por jogos e brincadeiras com o intuito de facilitar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, seja qual for o seu contexto educativo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Introdução

O capítulo III está organizado em seis secções que dizem respeito à caracterização geral das atividades de intervenção e investigação (3.2.), descrição da intervenção pedagógica (3.3.), fundamentação da metodologia de investigação (3.4.), seleção do método e técnicas de recolha de dados (3.5.), processo de recolha de dados (3.6.) e, por último, tratamento e análise de dados (3.7.).

3.2. Caracterização geral das atividades de intervenção e investigação

A intervenção procurou abranger todas as áreas envolventes na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Deste modo, pretendeu-se que se interligassem e desenvolvessem as competências a elas associadas. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas em contexto de sala e de exterior, procurando corresponder às questões e interesses dos alunos.

Relativamente à investigação, esta encontra-se interligada às intervenções e usa uma aproximação da metodologia de investigação-ação. Neste sentido, o conjunto de intervenções, responde a uma questão geradora que origina uma atividade, envolvendo uma sequência, baseada num ciclo de planificação-ação, recolha de dados e conseqüente avaliação/reflexão e posteriormente, a uma análise de dados, com o intuito de concluir a investigação. Deste modo, a análise de dados, parte das grelhas de observação, dos trabalhos finais, e de fotografias e vídeos que se cruzam com os objetivos previstos para o projeto.

3.3. Descrição da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica incide no modo de como os jogos e brincadeiras podem ser um recurso pedagógico para as práticas de aprendizagem. Desta forma, como já foi referido, permitir que o jogo entre na sala de aula, traz inúmeras vantagens, tanto para as crianças como para o Educador ou o Professor. Além de permitir desenvolver as áreas de conteúdo de um

modo simultâneo, permite criar um processo de aprendizagem mais rico. Todas as intervenções foram pensadas para que as crianças se desenvolvam a nível pessoal e social ao respeitar os colegas e ao saber esperar pela sua vez, por exemplo. Durante todo este processo as crianças questionaram, exploraram, interpretaram e registaram.

Neste sentido, todas as atividades iniciaram-se pela identificação das conceções prévias, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, com o objetivo de incidir nos conceitos incluídos nos conteúdos. As atividades, procuraram a utilização do espaço exterior como uma ferramenta de ensino, bem como a utilização de diversos materiais pedagógicos e didáticos. De um modo mais específico o Quadro 3 mostra o desenho global da intervenção pedagógica, em contexto Pré-Escolar.

Quadro 3. *Desenho global da intervenção pedagógica no Pré-Escolar*

Conteúdo	Questão geradora	Atividades
1. Formação Pessoal e Social	Como vivíamos os nossos avós?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Linha de tempo ▪ Pictograma(1) ▪ Visita de Estudo à Casa do Brinquedo e da Brincadeira
2. Domínio da Educação Física	O exercício físico ajuda-me a relacionar com os meus colegas?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogo 'macaca' ▪ Apresentação do projeto aos grupos da instituição (2)
3. Domínio da Linguagem e Comunicação	Como posso expressar-me na leitura e na comunicação?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura do livro "O meu avô" (Sobral, 2014) e jogo de imaginação ▪ Apresentação do projeto aos grupos da instituição (2) ▪ Acróstico 'Brincar é...'
4. Domínio da Matemática	Como a matemática pode ajudar-me a desenvolver conteúdos?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogo "Quantos queres?" ▪ Pictograma(1)
5. Domínio da Educação Artística	Como vamos registar?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Renovar a 'macaca' exterior ▪ Livro com a compilação dos jogos

Nota: (1) Atividade de matemática desenvolvida no âmbito da formação pessoal e social; (2) Atividade do domínio da educação física desenvolvida no âmbito do domínio da linguagem e comunicação.

Após as semanas de observação em contexto de 1.º Ciclo, o quadro 4 mostra, por divisão dos conteúdos, a organização das atividades. Neste sentido, as atividades incidiram sobre diferentes conteúdos, aliadas ao Programa e Metas Curriculares bem como, às planificações mensais da Professora Cooperante e da colega de turma, também estagiária.

Quadro 4. *Desenho global da intervenção pedagógica no 1.º Ciclo*

Área Curricular	Conteúdo	Questão geradora	Atividades/Estratégias
1. Estudo do Meio	À descoberta das inter-relações entre espaços	Como me posso orientar?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção de bússolas (1)
	À descoberta dos outros e das instituições	Que meios de comunicação existem?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogo Interativo sobre a evolução dos meios de Comunicação
2. Matemática	Área	O que é a área?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração individual de um Tangram
	Itinerários	O que constitui um itinerário?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Itinerários (Mudanças de direção e retas paralelas e perpendiculares)
3. Português	Elementos paratextuais e vocabulário relativo ao livro	Como posso explorar um livro?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sopa de letras (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador, índice, editora)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa na internet sobre jogos tradicionais (macaca, elástico, cebra-cega e lencinho) (2)
4. Expressões Artísticas	Expressão plástica	De que forma a expressão plástica está presente no quotidiano?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção da 'macaca' exterior
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção de bússolas (1) ▪ Caixa dos jogos
5. Expressão e Educação Físico-Motora	Físico-Motora	O que são jogos tradicionais?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamização dos jogos tradicionais para os colegas (macaca, elástico, cebra-cega e lencinho) (2)

Nota: (1) Atividade de expressão artística desenvolvida no âmbito do Estudo do Meio; (2) Atividade de expressão e educação físico-motora desenvolvida no âmbito do português.

Todas as atividades acima referidas, terão uma descrição mais detalhada no capítulo IV.

3.4. Fundamentação da metodologia de investigação

Definir a metodologia investigação-ação (IA) “reveste-se de alguma dificuldade, não apenas pela existência de uma diversidade de definições e conceções, mas também pela multitude de práticas de IA.” (Ferreira, 2008, p.218). Porém, a IA pode ser vista como uma melhoria das práticas educativas que envolve todos os agentes associados ao ambiente educativo.

Denota-se uma crescente utilização desta metodologia em qualquer nível de ensino, o que resulta numa predominância significativa da IA nos contextos escolares. A IA é descrita como um processo cíclico, que resulta em três fases que se complementam: planificação, ação e avaliação. Deste modo, o ciclo completa-se quando há planificação, ação, observação e reflexão. Assim, qualifica-se numa metodologia reflexiva e dinâmica.

De acordo com Cardoso (2014), na investigação-ação surge uma planificação quando há “uma ideia geral sobre uma melhoria ou mudança desejável” (p.31). Contudo, como o autor explica, para executar este passo é necessário avaliar criteriosamente a ideia e recolher dados suficientes para planificar. Segundo este autor, quando este passo é bem sucedido, automaticamente surgirá o restante plano. Neste sentido, defende que a ação é compreendida como definida e refletida, já a observação tem o objetivo de documentar a ação, de um modo mais crítico, permite uma reflexão consciente.

O objetivo primordial da investigação-ação, tal como refere Cardoso (2014), é ampliar os conhecimentos que se encontram ligados à prática profissional dos docentes, mas que procuram dar um impulso na mudança das práticas educacionais. Neste sentido, é importante salientar que a “investigação-ação faz apela a uma variedade de métodos e técnicas de pesquisa, tanto quantitativos como qualitativos, dependendo da especificidade do problema a abordar” (Cardoso, 2014, p.37). Nesta perspetiva, ainda pode destacar-se que a metodologia em questão procura afastar-se da dualidade de prática e teoria. Para além disso, a sua preocupação não passa por obter um destaque no conhecimento científico mais popular, mas de criar uma aprendizagem contextualizada, tendo sempre em consideração a situação e a própria criança. Ferreira (2008) reforça esta ideia quando refere a “IA consiste, pois, num processo contínuo de investigação e aprendizagem que tem como principal objetivo desenvolver ou descobrir aspetos do funcionamento da organização que possam conduzir a mudança e ao melhoramento” (p. 218). Em síntese, a IA é um processo de investigação que não deixa de ter rigor e objetivos próprios.

3.5. Seleção do método e técnicas de recolha de dados

O método de avaliação esteve assente na recolha de dados qualitativos, com o intuito de permitir uma compreensão mais direta relativamente ao processo de aprendizagem de cada criança, bem como, do grupo em geral. Por conseguinte, para uma aproximação real, foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: os diários de bordo semanais; grelhas de observação; análise documental, incluindo fotografias e vídeos. Em seguida, cada técnica de recolha de dados, apresenta-se com uma explicação mais detalhada.

Diários de bordo semanais

Os diários de bordo semanais, utilizados nos dois contextos, e as respectivas reflexões, foram uma ferramenta imprescindível para poder analisar o modo como a prática obteve resultados, ou não. Zabalza (1994) afirma que o investigador que utiliza diários consegue uma “diversidade de formas de aproximação e de manuseamento do instrumento” (p.110) e, por isso, identifica os diários de bordo segundo os vários tipos, incluindo o diário misto que inclui a descrição das tarefas e a expressão das características dos alunos e dos próprios professores. Desta forma, o professor tira partido da descrição pormenorizada sobre características dos alunos e da forma como vão progredindo. Para além disso, além de uma reflexão sobre os alunos, o professor reflete sobre a sua prática e como se sente no ambiente educativo. Ainda nesta perspetiva, Zabalza (1994) explica que:

São diários nos quais se integra de tal maneira o referencial e o expressivo, que o leitor pode ter acesso, através do diário, não só ao que se faz na aula, mas também ao modo como o professor vê essa dinâmica e ao modo como tudo isso afeta a ele e aos alunos (p.111).

Consequentemente, cada diário de bordo semanal baseou-se na estipulação de objetivos semanais, seguida da descrição pormenorizada do desenrolar da semana, das intervenções e, por último, uma reflexão sobre a prática. Neste sentido, afirmamos que este método partilha “narrativas com acentuado pendor reflexivo” (Chaves, 2009 p.39).

Dias, Pitolli, Prudêncio e Oliveira (2013) explicam que os diários de bordo têm a escrita e reflexão de muitas características descritivas e que, por isso, muitos docentes olham para os diários de bordo como uma limitação, ou seja, encontram entraves à sua utilização. Os mesmos autores justificam esta ideia através da “falta de tempo ou mesmo falta de vontade [dos professores] de registar as suas práticas.” (p.4).

Grelhas de observação

As grelhas de observação permitiram gerir o currículo e chegar a um resultado mais próximo da evolução de cada criança. Neste sentido, inicialmente estava pensado o registo em duas grelhas de observação. No entanto, esta técnica de recolha de dados, apenas foi utilizada no contexto pré-escolar e não no 1.º ciclo, uma vez que os diários de bordos permitiram uma recolha de dados detalhada.

Deste modo, a construção da grelha de observação baseou-se nos documentos oficiais estipulados pelo Ministério da Educação, nas competências definidas pela instituição para as

crianças de cinco anos e os objetivos do projeto. A grelha de observação foi dividida pelas áreas de conteúdo e a mesma pode ser encontrada no anexo 1.

Análise documental

A análise documental é vista como “uma técnica importante na investigação qualitativa” (Sousa & Batista, 2011, p.89). Esta técnica de recolha de dados, direcionou-se mais para o contexto de 1.º ciclo, uma vez que foi possível implementar fichas de trabalho e analisar com mais pormenor a evolução do aluno. Ainda assim, não foi um método descartado no Pré-Escolar, pois foi pertinente realizar uma análise ao resultado dos trabalhos práticos das crianças.

Além de auxiliar a avaliação do progresso do aluno, a análise documental é uma mais valia para a formação de educadores e professores pois, como refere Guerra (2014):

a análise documental prende-se com a necessidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido durante a prática pedagógica, com o objetivo de verificar de que forma a avaliação formativa se encontra presente nas planificações, bem como se a seleção dos instrumentos e técnicas de avaliação foram adequadas, tendo como referência os objetivos da avaliação. (p.39).

É importante realçar que para chegar a um resultado mais pormenorizado foi necessário aliar esta técnica com as anteriormente referenciadas. Ainda faz parte da análise documental, as fotografias e as gravações áudio das crianças recolhidos, que permitiram um registo após a conclusão das intervenções.

3.6. Processo de recolha de dados

As informações foram sempre recolhidas no infantário ou na escola do 1.º ciclo, no contexto natural dos participantes, e tiveram sempre em consideração a faixa etária do grupo, bem como, os objetivos estipulados para a realização do projeto e dos documentos oficiais. Além da observação, os dados foram recolhidos através dos produtos finais de qualquer atividade realizada em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente.

As fotografias presentes neste relatório, foram tiradas com a autorização prévia dos pais e encarregados de educação, entregues à educadora e professora cooperante.

3.7. Tratamento e análise de dados

Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo” (p.46). Assim, todos os dados orais foram transcritos na íntegra. Foi construído um sistema de categorias emergente para a análise de conteúdo e para cada forma de recolha de dados. No final os resultados obtidos foram triangulados.

As categorias emergentes são claras, objetivas e homogêneas para, assim, poder categorizar o conteúdo em análise no projeto. Destaca-se que as categorias surgiram, essencialmente, de acordo com os objetivos do projeto, bem como das competências definidas pelos documentos oficiais e as competências da instituição no contexto pré-escolar.

As categorias dedutivas retiram o “aspecto inferencial da análise de conteúdo que, acrescido das outras características, [fundamenta] a sua unidade e a sua especificidade” (Bardin, 2009, p.41). Por isso, estas deduções lógicas respondem a questões sobre comportamentos, atitudes ou produtos finais das crianças e assim, deduz-se logicamente a partir de índices escolhidos e permitidos pela descrição de conteúdo.

Quando adequado, a percentagem com que cada categoria/ subcategoria emergiu será apresentada em tabelas. Para aprofundar esta análise foram apresentados excertos dos Diários de Bordo (DB) datados e dos registos da grelha de observação, bem como dos materiais produzidos pelas crianças, fotografias e excertos das transcrições áudio. Todos os nomes colocados neste relatório de estágio foram simulados por razões éticas.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

4.1. Introdução

O capítulo IV está organizado em duas secções que dizem respeito à descrição das atividades na educação pré-escolar (4.2.) e no 1.º ciclo do ensino básico (4.3.).

As atividades abaixo descritas foram pensadas para colmatar, sobretudo, a dificuldade que o grupo da educação pré-escolar sentia na convivência com o grande grupo, isto é, na área da Formação Pessoal e Social. No entanto, no contexto de 1.º ciclo, verificou-se a falta de motivação e falta de interesse dos alunos para aprender. Neste sentido, foram desenvolvidas um conjunto de atividades, isto é, jogos e brincadeiras com o objetivo de desenvolver os aspetos descritos no capítulo II. Algumas atividades desenvolveram-se nos dois contextos, porque se sentiu necessidade de atingir alguns objetivos comuns. Porém, apesar das diferenças encontradas nos dois contextos, todas as atividades tiveram por base os objetivos do projeto e os conteúdos programáticos que o grupo ainda iria abordar. As atividades em causa tiveram ainda em atenção a faixa etária de cada grupo. Por isso, ao longo do projeto surgiu a necessidade de adaptar algumas atividades em relação ao que estava pensado inicialmente. Para este capítulo, apenas selecionamos as atividades que tiveram mais impacto no grupo.

4.2. Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

Atividade de contextualização: roupas e linha de tempo

Na primeira semana de intervenção, em conjunto com a educadora cooperante, trouxemos para o espaço de aprendizagem um rádio antigo e outro rádio atual, uma balança de prato e uma digital, uma máquina de escrever e um computador portátil e, por fim, roupas típicas dos anos 50. Comecei por mostrar as duas balanças e questionar o grupo sobre o que estava à sua frente e qual das balanças seria a mais antiga.

Em seguida, um número considerável de crianças afirmou que tinha balanças em casa, mas que nenhuma era parecida ou minimamente parecida com as que estavam a observar. Então, intervim com uma pista, que não era tão evidente como a ferrugem, isto é, mostrei que a balança do lado esquerdo tinha uma grande diferença comparativamente com a outra, pois tinha um mostrador que era digital. Por isso, voltei a questionar o grupo sobre a antiguidade das balanças. Posto isto, realizei uma votação. A maioria votou que a balança atual era a que estava do lado esquerdo e a antiga do lado direito. Perante tal situação e para evidenciar a diferença, mostrei a desigualdade na utilização, chamando a atenção que na digital apenas se carrega no botão, coloca-se o objeto e automaticamente fornece o peso do determinado objeto, enquanto que com a outra balança é necessária mais perícia. Enquanto preparávamos os objetos seguintes, as crianças estavam a conversar entre ela

s e a apreciar as balanças e iam dizendo: “Gosto mais do azul!” (Manuel), “Eu da amarela” (Beatriz).

Posteriormente, apresentei as roupas (figura 4A) e surgiu o comentário do Gonçalo “É roupa de boneca!”. Perante tal situação frisei que não era roupa de boneca, mas que era roupa de uma criança que viveu na época que estamos a abordar. Passei a mostrar os sapatos e questionei se na atualidade alguém utilizava sapatos iguais ou parecidos com aqueles que estava a mostrar. Obtive estas respostas: “É de idosos!” (Manuel), “A minha avó usava esses sapatos.” (Filipe) e “E a minha também.” (João).

Mostrei a saia e voltei a questionar se atualmente também se utilizavam saias parecidas. A maioria concordou que não se utilizam e que quem utilizava eram as suas avós. Face a esta resposta, interpelei se estavam recordados onde fomos procurar informação para o nosso projeto. A Íris e a Lara disseram em bom som: “Aos nossos avós!”.

Para uma comparação mais realista pedi às crianças para observarem a roupa que utilizavam e, em seguida, para compararem com a que eu estava a mostrar. Por isso, interroguei se são iguais ou se têm muitas diferenças. Todos concordaram que tinham muitas diferenças. Pedi à Margarida para me referir algumas. Apenas se limitou a responder: “As que estão aí são de antigamente e as que nós agora usamos são da atualidade”. O João também referiu que a diferença era essa. Voltei a pedir que me explicassem essas diferenças e o Gonçalo referiu “Essas são grandes para nós.”. Contudo, o Gonçalo perguntou-me o que era “aquilo roxo”. Expliquei que era um xaile e, neste sentido, o grupo entusiasmou-se em querer experimentar. Neste sentido, quem quis experimentou a roupa. Fiquei surpreendida, pois a roupa era apenas

de menina e bastante meninos não tiveram complexos nenhuns em experimentar a saia, os sapatos, o xaile, a camisa e o avental.

As crianças acharam esta parte muito divertida e muito interessante. Apesar de não estar planificado, achei pertinente o grupo ter dado este passo. Por isso, afirmo, com muita satisfação, que participaram ativamente em toda a atividade e procuraram integrar-se em todo o processo.

No momento seguinte, previamente selecionei imagens dos objetos abordados, imprimi-os e numa cartolina construí uma linha de tempo. Como conclusão e como registo da atividade, observamos cada imagem e a respetiva linha de tempo. Após esta observação, uma criança de cada vez colou as imagens no respetivo ano, isto é, a imagem da balança digital foi colocada no lado da atualidade (2018) e a imagem da outra balança no lado antigo (1950) (figura 4B).

Por fim, expusemos as roupas, objetos e o registo da atividade no exterior do espaço de aprendizagem, com vista a que todos aqueles que frequentavam o infantário pudessem observar, sobretudo os avós que também eram assíduos naquele espaço.

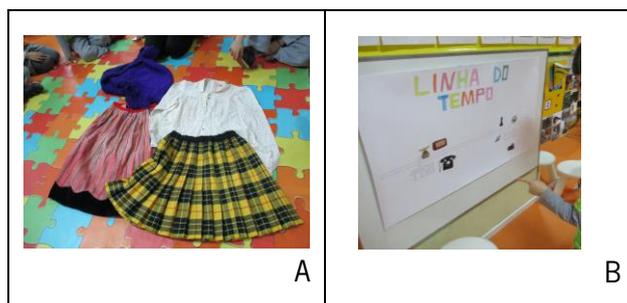


Figura 4. *Objetos utilizados. (A – Roupas; B – Linha de tempo)*

As nossas respostas e as dos avós no pictograma

Ainda na 1ª semana de intervenção utilizei a informação dos questionários realizados aos avós sobre as brincadeiras mais comuns no seu tempo de infância (Anexo 2). Desta forma, pretendi introduzir um conteúdo previsto nas Orientações para a Educação Pré-Escolar relativamente à utilização de “gráficos para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.” (Silva *et al.*, 2016, p.78). Neste sentido, o que mais se adequa à faixa etária e que tem uma compreensão mais acessível, refere-se ao tipo de gráfico pictograma.

Ao iniciar o meu discurso, expliquei ao grupo que iríamos basear-nos nos questionários que foram enviados para casa para construir um gráfico. Porém, notei dificuldades no grupo em

compreender a minha proposta, pois ao enunciar na palavra “gráfico” a Lara questionou-me de imediato: “O que é um gráfico?”. Expliquei que ao longo da atividade entenderiam melhor. Ainda assim, ao referir que iríamos fazer uma análise dos questionários, o Gonçalo questionou: “O que é uma análise?”. O António, em tom de brincadeira, disse: “Vamos ter de tirar sangue?”. Portanto, senti no momento que o meu discurso estaria a ser demasiado complexo para o grupo. Na verdade, estes são os termos que se devem utilizar e que por isso, teria de continuar a utilizar, mas sempre que aplicasse determinada terminologia teria de a desconstruir com sinónimos.

Em seguida, mostrei a cartolina que foi construída previamente com os gráficos correspondentes aos avós e outro ao grupo. Referi que um gráfico necessita ter um eixo vertical e outro horizontal, legenda e título. Neste gráfico foi necessário ter uma imagem associada a uma quantidade, explicando que cada cara de um menino que estava impressa correspondia a um avô ou avó e a um menino ou menina (figura 5).



Figura 5. *Pictograma*

Jogo da macaca

Para a segunda semana de intervenção, preparei uma atividade no domínio da Educação Física. Neste sentido, o objetivo primordial incidiu na introdução do jogo ‘macaca’. Relativamente ao jogo, previamente, desenhei no chão, com giz, a representação do mesmo e expliquei no que consistia e quais as regras associadas. Em seguida, dividi o grupo em cinco subgrupos e de forma autónoma efetuaram o jogo.

O grupo entendeu bem as regras, partilharam a representação do jogo, pois só podia jogar uma criança de cada vez, mostrando-se recetivos e entusiasmados em concretizar mais jogos. Aproveitei o dia de sol e todo o exercício foi realizado ao ar livre. Desta forma, o desenho da macaca ficou visível durante alguns dias, e no tempo de recreio era possível observar que outras crianças já conheciam e dominavam bem toda a estrutura envolvente no mesmo.

Visita de Estudo

Na terceira semana de intervenção, preparamos e realizámos a visita de estudo à Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde. Esta preparação consistiu na recolha de algumas questões que o grupo gostava de fazer durante a visita. Algumas questões foram ao encontro do que pretendia a atividade, isto é, trabalhar competências a nível da oralidade e do raciocínio, enquanto que outras ficaram aquém do pretendido. Deste modo, apresento as seguintes questões que surgiram com esta atividade:

“Tem o jogo da macaca?” (Íris); “Tem histórias do *Manny Mãozinhas* e dragões telecomandados?” (Gonçalo); “Antigamente existiam carrinhos da *Hot Wheels*? E Livros?” (José); “Existiam gatos de peluche?” (Inês); “As crianças brincavam com puzzle?” (André); “Tem a escola dos avós para vermos? De quem é o museu?” (Pedro); “Tem bolas e carrinhos do *McQueen*? Tem armários para arrumar os brinquedos?” (João); “Tem aviões telecomandados?” (Henrique); “Tem jogos do tempo dos avós?” (Ana); “Como é que se chama? O que faz nos seus dias?” (Manuel); “Há puzzles e plasticina?” (Lara); “Há cozinhas de brincar? Os meninos que vêm visitar o museu fazem brincadeiras? Podemos fazer atividades neste museu?” (Beatriz); “Como é o seu trabalho?” (Margarida); “Vai deixar experimentar algum brinquedo?” (António); “Vai fazer connosco alguma brincadeira?” (Rui); “Tem bonecas de pano?” (Joana); “Existem carros telecomandados? Tem livros e puzzles?” (Filipe).

Por fim, a semana terminou com a visita de estudo à Casa do Brinquedo e da Brincadeira. Esta visita foi planificada com o objetivo de familiarizar o grupo com o passado, uma vez que o mesmo apresentava dificuldades em retroceder no tempo. Durante a visita foi possível reforçar que tinham esta dificuldade.

Neste sentido, esta visita tocou num ponto importante para o projeto, isto é, as dificuldades económicas do país, uma vez que o espaço se encontrava dividido em três contextos económicos distintos. O primeiro espaço correspondia à classe social mais baixa, onde os brinquedos eram, essencialmente, construídos pelas crianças como por exemplo, bolas de trapos, bonecas ou carrinhos de rolamentos. No segundo espaço, os brinquedos eram mais direcionados para a classe média e os brinquedos apresentavam mais qualidade física e eram mais atrativos. Por último, os brinquedos representavam uma classe mais alta. Estes brinquedos eram feitos em grande escala e com mais qualidade, o que lhes dava mais durabilidade. Existiam, por exemplo, carrinhos em que as crianças podiam conduzir e os brinquedos próprios para a praia. Neste sentido, a visita foi muito enriquecedora para o grupo e consistiu num momento de muitas aprendizagens e alegria.

Leitura da história “O meu avô” com o jogo da imaginação

Na décima semana de intervenção, planifiquei uma atividade que, primeiramente, consistia na leitura da história “O meu avô” (Sobral, 2014). Após a leitura, realizei o reconto, procurando destacar os aspetos mais importantes que se encontravam relacionados com o projeto. Neste caso, as diferenças entre um avô, que agora tem tempo para tudo, e um ‘Doutor’, um médico que vivia mais atarefado. O objetivo primordial era que o grupo pudesse comparar as vivências dos avós nos dias de hoje e com os avós das crianças, em tempos de infância.

Posteriormente, apresentei ao grupo um cubo com imagens alusivas à história (Figura 37). Com o intuito de introduzir o domínio da matemática, expliquei que o cubo é uma forma geométrica e logo, as crianças associaram-no à utilização do dado nos jogos.

Assim, através da planificação do cubo (Anexo 3), exemplifiquei a montagem do cubo, quais seriam as linhas a serem recortadas e quais as que necessitavam ser dobradas para construir o cubo. Seguidamente, em pequeno grupo, cada criança recortou o seu esquema, dobrou-o e colou-o. Algumas crianças enganaram-se no recorte e foi necessário solucionar a situação. Para o fazer, lembrei-me de recortar pedaços de papel e colar uma parte no interior de cada face do cubo. Ainda assim, para este momento foi necessário estar permanentemente um adulto a supervisionar, pois as crianças estavam a demonstrar dificuldades na execução.

Quando cada elemento do grupo terminou esta parte da atividade, jogaram entre si o ‘Jogo da imaginação’ (figura 6A). Cada elemento do grupo lançava o dado na sua vez e, como cada face tinha uma imagem da história, essa criança continuava a história do amigo anterior tendo, também, como base a imagem.

Esta atividade tinha como objetivo criar uma nova história coletiva em grupo, desenvolvendo nas crianças competências de trabalho cooperativo e dando asas à imaginação. Deste momento, surgiu esta pequena história:

“Durante o almoço de um avô e de um neto, o avô estava a contar uma história, porque o menino não queria comer.” (Margarida); “Depois foram passear de carro.” (António); “Mas depois começou a chover e eles pegaram no guarda-chuva.” (José); “Depois a chuva passou e o avô foi ter com os amigos ao parque.” (Gonçalo); “Só que o avô voltou para casa e começou a escrever outra história para o neto. Vitória, vitória acabou a nossa história.” (Joana).

Como registo da atividade, foi impresso um cubo em maiores dimensões para colocar na área dos jogos (figura 6B).

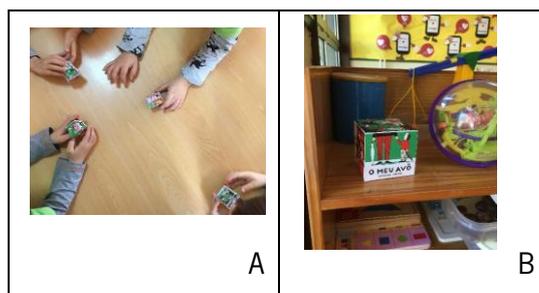


Figura 6. *Objetos utilizados. (A – Jogo da imaginação; B – Cubo na área de jogo)*

Jogo “quantos queres?”

Para a décima quarta semana planifiquei a atividade ‘Quantos Queres?’. Para esta atividade foi necessário que as crianças utilizassem a técnica *origami*, já conhecida pelas mesmas. Esta atividade permitiu desenvolver aspetos matemáticos, uma vez que de um quadrado foi possível formar vários triângulos, bem como, um quadrado de menores dimensões.

O grupo apresentou algumas dificuldades na dobragem e foi necessário a minha total intervenção e da educadora cooperante. Contudo, com o resultado final as crianças mostraram-se muito surpreendidas e entusiasmadas em querer aprender a jogar.

Posteriormente, cada criança selecionava um carimbo e atribuía-lhe uma tarefa, por exemplo, para o carimbo da estrela, a maioria associou este símbolo à tarefa: “fecha os olhos e imagina que estás a ver um céu cheio de estrelas” ou “quanto é $2+1$?” (Figura 7). Para além de desenvolver o domínio da matemática, esta atividade permitiu trabalhar a Área da Formação Pessoal Social, dado que é necessário jogar com outra criança ou adulto.



Figura 7. *Escolha dos carimbos*

Renovação da macaca exterior

Ainda na décima quarta semana foi possível iniciar a atividade da renovação da macaca exterior. Previamente, delimitei com fita cola exterior o local exato em que as crianças teriam de pintar (Figura 8A).

Em seguida, escolhi aleatoriamente três crianças para iniciar a atividade, prepararam todo o material e vestiram as batas de proteção. No exterior, expliquei com pormenor o que cada um iria pintar e distribui o material pelas crianças.

Ao longo desta atividade observei algumas falhas no trabalho com o pincel. A maior parte das crianças pegava no pincel de qualquer forma e não tinha a percepção que ao colocar tinta no mesmo, ficava com tinta dos dois lados da base do pincel e, se não tivessem cuidado, deixavam cair tinta fora do esquema. Intercedi nesse sentido ao corrigir a técnica de pintura.

Enquanto que um grupo estava no exterior (Figura 8B) o resto do grupo estava a trabalhar nas áreas. As trocas de grupos de crianças aconteciam de modo a que todo o grupo pudesse pintar. Como cooperaram muito bem durante a atividade, com muita responsabilidade, o trabalho estava muito próximo de ficar concluído.

Na parte da tarde, um grupo ficou responsável por demarcar os números da macaca. Como é um trabalho que exige um bom desenvolvimento da motricidade fina, o grupo delineou-o com o meu auxílio. No entanto, devido a um acidente com uma criança que tocou na lata de tinta e entornou-a originando um poço de tinta, por isso foi necessário improvisar e criar um sol para disfarçar a mesma (figura 8C).

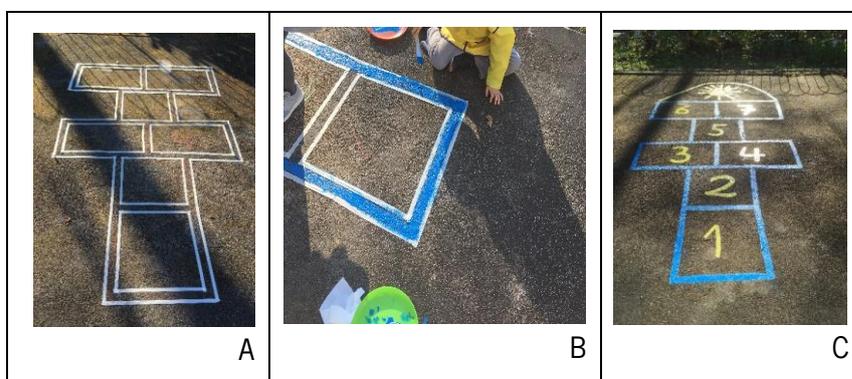


Figura 8. *Macaca exterior. (A – Delimitação do espaço a pintar; B – Crianças a pintar; C- Resultado final)*

Compilação dos jogos

No decorrer da décima quarta semana de estágio apresentei a capa e a contracapa do livro para a compilação dos jogos. Cada criança personalizou a sua capa, através da pintura de um desenho (Figura 9 a). Foi possível cumprir a planificação pois, demorou menos tempo que o previsto. Posteriormente, cada criança realizou a ilustração de cada jogo (Figura 9B). Empenharam-se em apresentar um trabalho limpo e pintado dentro do limite.

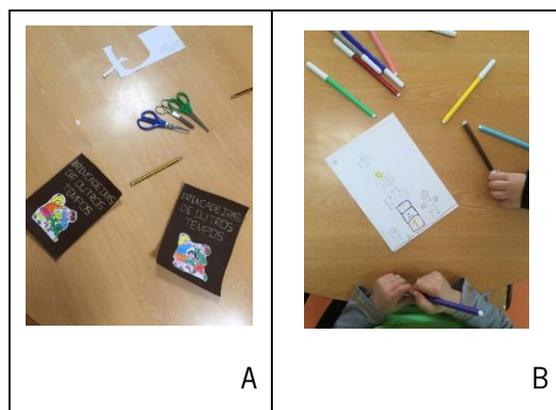


Figura 9. Livro compilação dos jogos. (A – Capa; B – Ilustração dos jogos)

Apresentação do projeto às outras salas da instituição

Para a décima quinta semana preparamos uma apresentação dos jogos às outras salas do pré-escolar da instituição. Assim, previamente decidimos em conjunto com o grupo esta apresentação, dividimos o grupo em pequenos grupos e questionamos quem queria ficar com a tarefa de apresentar determinado jogo.

No pavilhão da instituição preparei um circuito (figura 10A, 10B e 10C) com o material necessário: dois elásticos, giz, berlindes, uma fita para vendar os olhos e sacos para saltar. Os primeiros grupos foram os 5A e os 4B. Com estes grupos, foi notório o sentido de competição entre todos, pois não demonstravam paciência com aqueles colegas que tinham mais dificuldades ou que não estavam a compreender a explicação. Contudo, com o 5B, o grupo que estava a apresentar, com a exceção do Manuel, do Pedro e do João, demonstraram responsabilidade e empenho no que estavam a realizar, apesar de na apresentação do segundo grupo, estarem mais cansados e distraírem-se com facilidade.

No segundo dia de apresentações, a manhã de trabalho iniciou-se pela apresentação ao grupo 3B. Com este grupo, a atitude dos apresentadores foi completamente diferente do dia anterior, pois demonstraram o sentido de proteção para com os mais novos. Tinham mais calma a falar, orientavam para o local de jogo e, especialmente, a paciência foi completamente diferente. Com este grupo a dificuldade de realizarem os jogos foi maior, pois não compreendiam o pretendido e jogavam de forma livre.

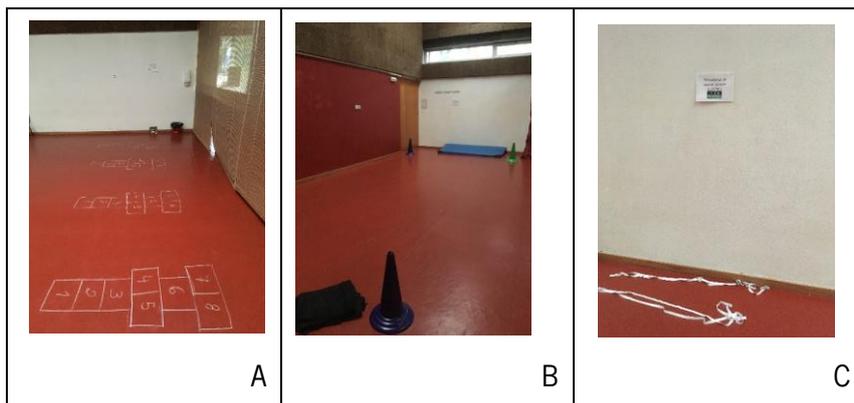


Figura 10. Circuito. (A – Macaca; B – Jogo dos sacos; C- Jogo do elástico)

Acróstico

Na décima quinta semana estava planificado a criação de um acróstico individual sobre ‘Brincar é...’. O acróstico foi colocado na primeira página do livro com a compilação dos jogos, de modo a introduzir o tema.

Primeiramente, expliquei o que era um acróstico, como se construía, qual era o seu objetivo e referi um exemplo. Após dar o exemplo com a letra B, ou seja, que com esta letra poderíamos colocar a palavra “brincadeira” e imediatamente o João respondeu “Brinquedo também!”. Na seguinte letra, neste caso a letra R, o José respondeu “Recreio!”. Em seguida, enquanto brincavam nas áreas fomos questionando, de forma individual, algumas crianças sobre a temática. No fim, escrevi no computador o acróstico de cada criança (Figura 11).

B R I N C A R
 C O N S T R U I R
 P A R T I L H A R
 B R I N Q U E D O
 M A C A C A
 A M I Z A D E
 A P R E N D E R

 É...

Figura 11. Acróstico “Brincar é...” (António, 5 anos)

4.3. Atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo

Sopa de letras

Na sexta semana iniciei a intervenção sobre os elementos paratextuais. Inicialmente questionei o grupo: “O que é um livro?” e a Íris respondeu “É uma história”, já a Lara referiu ser “Uma coisa que podemos ler”, o André “Uma coisa que tem palavras escritas”, após a discussão em grupo indiquei que, segundo o dicionário da língua portuguesa, um livro é um conjunto de folhas manuscritas ou impressas e que podem estar coladas ou cosidas.

Posteriormente, interroguei o grupo sobre os motivos que os levam a escolher um livro, isto é, se escolhem pelas cores da capa, pelo título, pelo conteúdo ou por outras características que se evidenciam. Alguns alunos não se mostraram muito receptivos a esta pergunta, o que me leva a deduzir que não têm o hábito de manusearem livros. Assim, aproveitei o facto de anteriormente terem visitado a biblioteca ambulante da cidade para destacar esta questão e imediatamente, o André refere “O título”. Em proveito desta resposta, insisti que me dissessem se o título se refere ao conteúdo da história, ou não, e o David respondeu “Sim” e logo interferi “Preferes livros que tenham títulos de terror, de fantasia ou de banda desenhada, por exemplo?” e respondeu “Títulos de terror”. O Carlos disse que escolhia pelo título também, o Manuel pela ilustração e o André disse “Tenho em conta o título e a opinião de quem já leu”. Já a Maria João disse que lê o resumo que está na contracapa e se gostar do que leu traz o livro, caso contrário não o escolhe. Aproveitei o facto de terem dito vários elementos paratextuais para questionar se sabiam como é que na Língua Portuguesa este conjunto de palavras se chamava e o Roberto disse “Um livro”, a Carolina “Uma história”. Assim, introduzi que todas estas palavras são características dos livros e, por isso, têm a designação de elementos paratextuais. Assim escrevi no quadro para poderem visualizar e rapidamente, vários alunos pegaram no caderno das palavras desconhecidas para poderem escrever.

Portanto, dividi a palavra “paratextuais” e evidenciei a parte ‘para’ com o objetivo de me darem um sinónimo e após alguma insistência conseguiram definir como se tivesse uma direção ou intuito. Em seguida, na mesma lógica para a parte ‘textuais’ e em conjunto concluímos que ‘elementos paratextuais’ tinha o significado de constituintes em relação a um livro.

Em seguida, mostrei o livro “O Grufalão” (Donaldson, 2014) e pedi para me identificarem os elementos paratextuais do livro e vários responderam “Capa”, a Maria João respondeu “O título”, a Íris “Ilustração”, a Maria disse que tinha o nome do autor e o ilustrador. Depois dei destaque à contracapa evidenciando mais o que a Maria João disse sobre o facto do

resumo estar nesta parte do livro. Em seguida, questionei o Salvador sobre onde podemos encontrar a lombada e qual a sua função, ao que respondeu: “Segura o livro.”. Após isso a turma em geral identificou o índice e o subtítulo apesar de não estar presente no livro apresentado.

Após ter abordado todos os elementos paratextuais, pedi a alguns alunos para darem uma definição das palavras pois, foi importante para a ficha de consolidação de conteúdos (Anexo 4). Assim, expliquei o que se pretendia com a ficha e com os exercícios, distribuí uma ficha por cada aluno e os mesmos deram continuidade à atividade. A meu ver, a sopa de letras seria algo rápido para concluir, mas demoraram imenso tempo uma vez que se notou a falta de confiança no seu próprio conhecimento, pois foi visível vários alunos a olharem para o trabalho dos colegas. Por fim, realizamos a correção em conjunto com o auxílio do material informático.

Pesquisa dos jogos

No decorrer da oitava semana iniciei a atividade com a questão “O que é um jogo?” e as respostas foram variadas: “É uma coisa que nós jogamos” (Lara); “Serve para brincar” (Carolina) e “Serve para estudar e aprender” (Flávio). Em seguida, procurei destacar que num jogo, se for com vertente competitiva, temos um vencedor. Concluímos que o jogo é uma atividade lúdica ou competitiva. Após esta definição questionei a turma sobre o tipo de jogos que conhecem e o Manuel disse “De computador”, o Filipe completou dizendo “Eletrónicos”, o Henrique “De tabuleiro”, o André disse “Conheço jogos tradicionais”. Neste seguimento questionei o grupo “O que é um jogo tradicional? Ouvi várias respostas: “É um jogo antigo” (David); “Os jogos tradicionais são jogos antigos que vêm de outra geração” (Luísa). Aproveitei que a Luísa falou de gerações para questionar: “Como é que os vossos pais e avós faziam para brincar? Era com os tablets?” A resposta foi unanime: “Não. Era com jogos na rua”. Voltei a questionar: “Então que exemplos desses jogos conhecem?”. A Maria respondeu “Com o pião ou cartas”, o Afonso “Com caricas” e a Maria João “O macaquinho chinês.”.

Após esta conversa inicial, distribuí pelos cinco grupos, de forma aleatória, o jogo da macaca, do berlinde, da cabra-cega, elástico e o lencinho. Expliquei que cada grupo teria de pesquisar nos *tablets* as regras do jogo correspondente e era necessário uma distribuição de tarefas, sendo que essas tarefas passariam por: dois elementos pesquisavam, um era o secretário, um era o contador de tempo, um o porta-voz e um o ilustrador. Esta dinâmica surgiu da necessidade de dar autonomia aos grupos para aprenderem a gerir as dificuldades e os

desentendimentos. Todos os grupos cumpriram com distinção a distribuição das tarefas, com a exceção de um grupo que procurou a minha ajuda. Desta forma, um grupo não se decidia nas tarefas, por isso referi que teriam de procurar as características individuais, por exemplo, quem se sentisse melhor a comunicar seria o porta-voz. A atividade decorreu normalmente, pois todos aprenderam a gerir o tempo e a cumprir o plano de aula, sendo que dois grupos terminaram o trabalho antes do tempo. Terminado o tempo, os alunos voltaram aos lugares e a apresentação começou com o grupo que trabalhou a macaca. Neste grupo, o porta-voz foi o Rui e o ilustrador a Luísa, que destacava o esquema do jogo com o objetivo de situar a turma nas regras que o colega estava a ler. No fim, o grupo questionou os colegas se tinham alguma dúvida. O Martim perguntou: “Qual é a razão para atirmos a patela para a casa número 1?”. A Maria, elemento do grupo, respondeu: “A casa número 1 é a primeira casa do jogo e é por aí que devemos começar”.

Em seguida, apresentou o grupo do jogo do berlinde. Posteriormente, o grupo do elástico fez a sua apresentação e no momento de esclarecer as dúvidas, o Rui perguntou: “Quando dizem que podemos prender o elástico a um objeto grosso, que objeto pode ser?”. O grupo respondeu: “Podes por uma cadeira de cada lado e prender o elástico às cadeiras para poderes saltar”. Logo após, o grupo do lencinho fez a sua apresentação fazendo referência à lengalenga presente no jogo. A maioria do grupo referiu que já conhecia o jogo, pois era algo que faziam no jardim-de-infância. Por último, o grupo da cabra-cega fez a sua apresentação. Após terminadas as apresentações, expliquei à turma que esta atividade consistiu na contextualização dos jogos para noutra atividade podermos jogar e sobretudo, para criar uma caixa dos jogos.

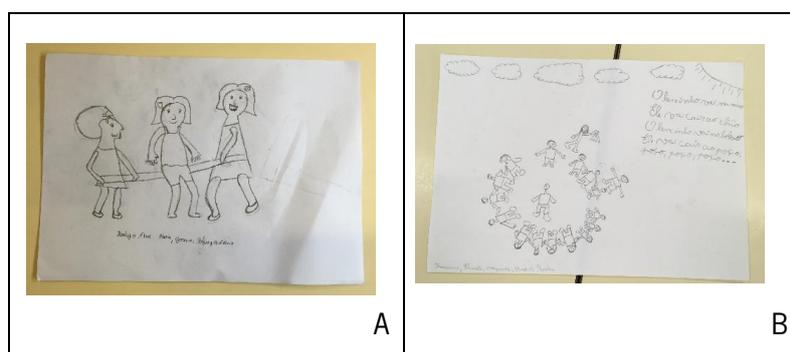


Figura 12. Resultado final da pesquisa (A – Macaca; B – Jogo do lencinho)

Construção da “macaca” exterior

Para a nona semana, planifiquei a pintura do esquema do jogo ‘macaca’ no espaço de recreio. Assim, propus que decidissem quem seriam os primeiros a iniciar e de uma forma

muito autónoma decidiram que os primeiros seriam os mais velhos. Assim, comecei com dois grupos de três elementos e vinham novos grupos à medida que iam concluindo as tarefas. Cada grupo decidiu o que cada elemento fazia, sem que tenha interferido nas decisões, apenas auxiliiei na perceção de um grupo na delimitação do esquema (Figura 13).



Figura 13. *A macaca*

Caixa dos jogos

A décima semana diz respeito à construção da caixa dos jogos. Para esta atividade distribuí um conjunto de tarefas pelos alunos (Figura 14A). Essas tarefas passaram por decorar a caixa, preparar o material dos jogos, criar o inventário do material e tabelas de registo da utilização do material. Desta forma, após ter escrito as tarefas no quadro, questionei que alunos queriam realizar determinada tarefa. Esta parte inicial decorreu dentro da normalidade e não existiram conflitos. Assim, expliquei o que era pretendido com cada tarefa e a seguir coloquei-os por mesa para poderem dar início ao trabalho. No decorrer da mesma iam surgindo questões e dúvidas sobre como realizar a tarefa, por exemplo, quantos berlindes colocavam em cada saco ou se colocavam dois elásticos ou apenas um. Neste sentido, dei a total liberdade de, em grupo de trabalho, decidirem o caminho a seguir através de inferências; “Se o jogo do elástico é um jogo que não podem jogar muitas crianças ao mesmo tempo, será que vale a pena termos dois?”. Por fim, a atividade terminou antes da hora que estava planificada e apresentaram o resultado final (Figura 14B e 14C)



Figura 14. Caixa dos jogos (A – Tarefas; B e C – Resultado final)

Tangram

Na décima semana foi tempo de abordar a área curricular de matemática. Desta forma, iniciei a aula com a questão “O que é o tangram?”, a Matilde colocou o braço no ar e respondeu “O tangram são umas formas que temos de juntar para fazer umas figuras”, o Filipe interferiu dizendo que “Podemos fazer figuras” e o Roberto “É um jogo”. Em seguida, com todas as repostas dos alunos destaquei que o tangram é um jogo, nascido na China e que tem como função auxiliar o raciocínio matemático. Desta forma, questionei a turma: “Quantas peças tem o tangram?” A Íris respondeu: “Tem sete peças”. No momento seguinte coleí um exemplo de tangram no quadro e perguntei se sabiam o que era um polígono. O Flávio respondeu, “Um polígono é uma figura geométrica que...”, mas como estava com dificuldades pedi ao André para ajudar na definição: “É uma figura geométrica em que os lados são retos”. Por isso, completei referindo que um polígono é uma figura plana em que todos os lados e os ângulos são iguais. A seguir pedi para identificarem o nome de que cada polígono, sendo que o único que não identificaram foi o paralelogramo. Ao tentarem identificar, vários alunos referiam ser um retângulo ou um paralelepípedo, com a exceção do Tiago que o identificou devidamente.

Para primeira tarefa, pedi aos alunos para, em pares, utilizarem o livro de materiais manipuláveis e retirar o tangram que o mesmo oferece. Em seguida, disse-lhes para usarem todas as peças para construir uma das figuras que o livro apresentava e para que observassem a mesma (Figura 15A). Em seguida, com o livro do outro elemento do grupo retiraram o tangram e para colocá-lo na figura original.

Após terminarem estas duas tarefas, questionei a turma: “As duas figuras têm a mesma área?”. O Rui respondeu: “Não”. Pedi para me explicar porquê. O mesmo referiu: “Porque ficam de forma diferente e depois ao estarem de formas diferente elas podem ser maiores ou menores e olhando para as figuras que fiz e comparando a figura original com a figura que fiz, ela parece maior que o quadrado”. Voltei a questionar: “Mas qual é a razão para te parecer maior?”. Não

me soube responder. Perguntei se mais alguém partilhava a opinião do Rui e ninguém se pronunciou. Neste sentido, pedi a quem tivesse a opinião diferente para explicar o seu raciocínio. O André respondeu: “Eu acho que têm as duas a mesma área porque são feitas com as peças iguais”. À medida que foi dizendo pegava nas peças para mostrar a sua explicação, colocando umas sobre as outras para concluir que têm a mesma medida logo, ocupam o mesmo espaço. Após esta intervenção do André, o Rui mudou a sua opinião dizendo: “Pensei e reparei que podiam não ter a mesma área e, então, estando de formas diferentes podem ter a mesma área”. Assim, reforcei esta ideia do André e do Rui, explicando que não é por estarem dispostas de forma diferente que não vão ter a mesma área. Desta forma intervim questionando a definição de área e a Luísa respondeu: “A área é o espaço que alguma coisa ocupa”. Apenas completei: “Podemos dizer que é o espaço que determinada figura ocupa numa superfície”.

Em seguida, referi que para medirmos precisamos de definir uma unidade de medida. Perguntei: “O que é uma unidade de medida?”. O Roberto explicou: “Por exemplo, se quisermos medir uma figura, como esta figura (utilizou uma das peças do tangram) nós usamos quadrados ou triângulos para medir.”. Posto isto, chegamos à conclusão de que podíamos utilizar um quadrado de 1 cm de lado para medir as peças do tangram (Figura 15B). Posteriormente, cada aluno mediu as peças do tangram com os quadrados que preparei previamente. À medida que foram realizando a tarefa tinham de registar na tabela (Anexo 6).

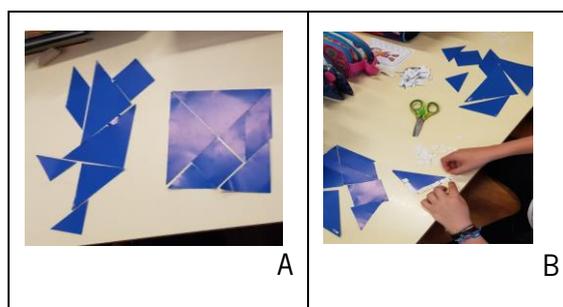


Figura 15. *Tangram (A – Figuras; B – Medição das peças do tangram)*

Construção e exploração da bússola

Na décima segunda semana trabalhamos os processos de orientação. Iniciei a aula com a questão “O que significa orientação?”. O Manuel respondeu “É orientar” e o Filipe: “É sabermos onde estamos”. Em seguida, questionei “Como é que nos podemos orientar?”. O Rui interveio: “Podemos utilizar um objeto”. Interferi dizendo: “E que objeto é esse?”, “Pode ser um mapa”, respondeu. “E mais?”, acrescentei. O David respondeu: “Podemos utilizar uma

bússola”. Posteriormente, pedi à Sara que utilizasse o computador para realizarmos uma pequena pesquisa para responder à questão: “Como é que nos podemos orientar?”. A plataforma google informou-nos que podemos usar o sol, uma bússola, a rosa dos ventos e durante a noite, as estrelas. Porém, na pesquisa apareceu uma imagem da rosa dos ventos e alguns alunos não a conheciam. Assim, foi necessário intervir de forma a esclarecer a dúvida. Depois, utilizamos o manual para a explicação dos pontos cardeais que são necessários para a utilização da bússola e realizamos alguns exercícios propostos pelo mesmo. Como o objetivo da atividade era dar mais enfoque à utilização da bússola, expliquei algumas regras de utilização: como a necessidade de afastar objetos metálicos e estar pousada num sítio plano. Neste sentido, providenciei material para cada aluno construir uma bússola para a poderem observar.

Através da utilização de um íman para magnetizar a agulha, uma rolha de plástico, uma rodela de cortiça, uma agulha sem ponta e fita cola, cada aluno construiu a sua bússola (Figura 16A e 16B). Previamente, exemplifiquei como se magnetiza uma agulha, como ao colarmos a agulha na rolha de cortiça esta vai flutuar, e como automaticamente nos indica o Norte. Sucessivamente, com a ajuda de cada bússola, os alunos realizaram os exercícios do manual em que tinham de identificar uma cidade de Portugal tendo em conta um determinado ponto.

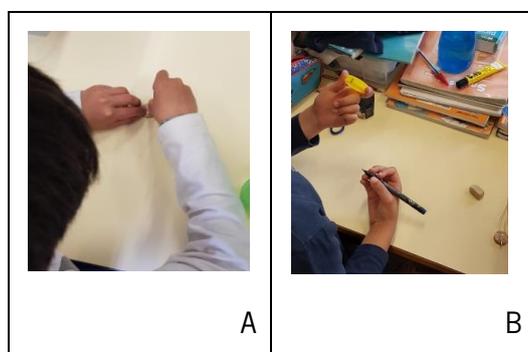


Figura 16. *Bússola (A e B – Construção individual)*

Dinamização dos jogos tradicionais

Na décima terceira semana realizei mais uma intervenção individual no seguimento da proposta colocada pela Professora Cooperante. Neste sentido, e no âmbito da comemoração do Dia da Criança, preparei com os alunos alguns jogos para apresentarem aos colegas da escola. Por isso, iniciei a atividade com a livre escolha de alguns jogos possíveis de se realizar. Os jogos escolhidos foram: o lencinho, as caricas, tiro ao alvo, cabra-cega, macaca, jogo dos passos e o ‘jogo do mata’. Porém, após uma eleição democrática foram eleitos quatro jogos: o lencinho, as caricas, cabra-cega e o jogo dos passos.

Após este processo, dividimos os elementos da turma por cada jogo, isto é, formaram-se grupos responsáveis para no dia realizarem a apresentação do objetivo do jogo e as regras relativas ao jogo. Em seguida, um grupo de cada vez foi para o exterior para treinar a sua apresentação, preparar o material necessário e escolher o espaço. Contudo, o grupo do “jogo dos passos” não achou necessário preparar a apresentação pois, o jogo é “Muito fácil” (Martim).

Itinerários

Durante a décima quarta semana iniciei a intervenção ao escrever a palavra ‘itinerários’ no quadro com o objetivo de observarem a palavra uma vez que se escreve diferente da forma diferente como é pronunciada. Posteriormente, questionei o grupo “O que são itinerários?”, o Rui respondeu “É um percurso que começa num sítio e acaba no outro”, o Roberto completou: “Durante esse percurso temos de fazer paragens”. Aproveitei esta resposta para introduzir uma palavra-chave importante para o conteúdo: “Ao fazermos essas paragens, podemos mudar a nossa direção”. Pedi para abrirem o manual na página correspondente ao que estava a ser abordado e o Flávio voluntariou-se para ler. Neste sentido, expliquei, através da posição em que me encontrava, o que correspondia $\frac{1}{4}$ de volta à direita e à esquerda e $\frac{2}{4}$ ou $\frac{1}{2}$ de volta. No entanto, o Martim ficou com algumas dúvidas e pedi que viesse ao quadro mostrar a sua dúvida. Posteriormente, realizaram o primeiro exercício do manual, mas apresentaram algumas dificuldades e foi necessário realizar a tarefa em conjunto. Para facilitar a compreensão desenhei o esquema representado pelo manual no quadro e o Dinis, que conseguiu completar o exercício, foi ao quadro explicar aos colegas.

Como o conteúdo também aborda retas paralelas e perpendiculares, o Martim leu a explicação do manual e, assim, questionei: “Então, como podemos definir uma reta perpendicular?”. O Flávio respondeu, “Eu acho que é seguir um caminho que temos de fazer”, mas, a Carolina interferiu dizendo: “São retas que se tocam num ponto.”. Desta forma, expliquei o significado de reta paralela identificando no esquema presente no quadro. Relativamente às retas paralelas, o processo decorreu da mesma forma e realizaram um exercício do manual.

Para concluir, previamente preparei uma ficha de avaliação formativa (Anexo 5) com alguns jogos para observar as dificuldades sentidas pelos alunos. Para completarem o primeiro exercício era necessário seguir as mudanças de direção, enquanto no segundo exercício, os alunos tiveram de encontrar o itinerário do rato até encontrar um queijo sem armadilha e posteriormente, descrever as suas mudanças de direção. Por último, no esquema apresentado

no exercício anterior, os alunos tiveram de identificar e marcar uma reta paralela e uma reta perpendicular.

Jogo interativo sobre os meios de comunicação

Na décima quinta semana distribuí os *tablets* para formar pares. Em seguida, expliquei à turma que íamos começar a aula com um jogo na plataforma *Mentimeter*. Para isso, teriam de entrar no site *www.menti.com*, colocar o código 604057 e, por último, criar um *nickname* de jogo. Decidi iniciar a aula sem abordar o conteúdo para compreender os conhecimentos iniciais dos mesmos. Esses resultados podem ser verificados na ficha de resultados (Figura 17A). Ainda é necessário salientar que todas as questões de jogo foram criadas por mim, tendo por base o manual de estudo do meio.

Após esta fase inicial, a Luísa leu o texto da página 134 do manual. Em seguida referi que “Há muitos anos atrás não existiam os meios de transporte como há nos dias de hoje. Por isso, perguntei: “Que meios de transporte conhecem dos dias de hoje? O Salvador respondeu “O autocarro”, e o Carlos respondeu “O táxi”. Desta forma, referi: “Se antigamente não existia tantos meios de transporte, como é que as pessoas se deslocavam?”. O Tiago disse: “Deslocavam-se em cima dos animais”. Respondi: “Penso que antes de perceberem que os animais podiam ajudar a tornar as deslocações mais fáceis, ainda utilizavam outro meio de transporte. Qual era?”. O Henrique respondeu: “Utilizavam as suas pernas, ou seja, andavam a p.”. Neste sentido, interfeiri dizendo: “Essas deslocações eram demoradas e tornavam-se cansativas. Para além disso, se tivessem de levar peso a uma distância grande ainda se tornava mais difícil. A partir daí começaram a perceber que os animais podiam ajudar nesta tarefa, mas para isso teriam de os domesticar, ou seja, treinar os animais. Que animais acham que eram utilizados na época?”, perguntei. A Carolina respondeu “O cavalo” e o Dinis disse “O burro”. Em seguida, questionei: “O homem descobriu a roda e o que fez com ela?”. A Matilde retorquiu dizendo: “A carroça e voltou a utilizar os animais para a puxar”. Interfeiri dizendo: “Será que as deslocações se tornaram mais rápidas e cómodas para o homem?”. A turma em geral respondeu que sim. Ainda sobre os meios de transporte terrestre, questionei: “O que é que descobriu o homem passados muitos anos?”. A Íris respondeu: “A máquina a vapor”. “Como é que se deslocava? Seriam os animais mais uma vez a puxar?”, perguntei. Alguns alunos referiram que se movia a carvão. Após esta intervenção, concluímos que as viagens se estavam a tornar mais rápidas e cómodas. Porém, fui referindo várias vezes “viagens mais cómodas” e

senti necessidade de perguntar ao grupo se sabiam o que essa expressão significava: “Mais fáceis”, disse o Rui, “Viagens mais confortáveis”, acrescentou o André. Após esta explicação sobre a evolução dos meios de transporte terrestres, demonstrei esta ideia com um exemplo real, isto é, comparei a forma como hoje se deslocavam para a escola com a altura em que frequentei o 1.º ciclo. Hoje em dia, a maioria dos alunos vai para a escola de carro, no entanto, há cerca de 15 anos atrás muitas crianças deslocavam-se para a escola de autocarro. Para reforçar esta ideia comparei ainda as diferenças entre os meios de transporte existentes no litoral do país e os que existem na zona interior. Para concluir este ponto, questionei: “Que tipo de meio de transporte é o automóvel, a carroça, a máquina a vapor, etc.?” O Afonso respondeu “Terrestres”.

Posteriormente, foi tempo de abordar os meios de transporte aquáticos. Após uma contextualização inicial de como o homem descobriu os meios de transporte aquáticos, questionei o grupo: “Na vossa opinião, é mais cómoda a viagem em cima de um tronco ou em cima de uma jangada?”. O Manuel retorquiu dizendo: “Em cima de uma jangada”. Questionei a razão pela qual me estava a dar aquela resposta, à qual respondeu: “Tinha mais espaço e podia levar bens e assim, não carregava tanto peso”. Acrescentei: “Anos mais tarde, descobriram as velas. O que utilizaram para construir as velas?”. O Roberto respondeu: “As peles dos animais”. Por isso, compreendemos que os meios de transporte aquáticos também sofreram uma grande evolução e que, hoje em dia, são utilizados, essencialmente, para comércio, como a pesca, ou para passeio, como por exemplo os barcos utilizados na Ria de Aveiro.

No que concerne aos meios de transporte de aéreos, questionei a turma: “Que meios de transporte aéreos é que vocês conhecem?”. O Filipe respondeu: “Aviões, avionetas e helicópteros.”. Em seguida, referi: “Sabemos que os aviões evoluíram. Como foi essa evolução?”. O Vítor respondeu: “Em tamanho, hoje há aviões maiores e que fazem grandes distâncias.”. Perguntei: “Sabem qual foi o primeiro meio de transporte aéreo a ser inventado?”. Ninguém soube responder e foi necessário referir que o primeiro meio de transporte aéreo a ser inventado foi o balão de ar quente. O Martim disse não saber o que é um balão de ar quente e expliquei de forma sucinta como o mesmo funciona.

Para sintetizar as ideias, construímos em conjunto um esquema com os meios de transporte aquáticos, terrestres e aéreos e com alguns exemplos de cada (Figura 17B). Cada exemplo dado pelos alunos da turma foi registado no seu caderno. Para terminar a intervenção,

os alunos voltaram a jogar na mesma plataforma, com as mesmas questões para comparar os resultados (Figura 17C).



Figura 17. Meios de comunicação (A – Ficha de resultados inicial; B – Esquema conceptual; C – Ficha de resultados finais)

CAPÍTULO V

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

5.1. Introdução

O capítulo V diz respeito à análise dos resultados e está dividido em quatro secções. Neste capítulo apresenta-se o contributo para as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do uso de jogos e brincadeiras a nível da: construção da sua autoconfiança (5.2.); desenvolvimento da sua independência e autonomia (5.3.); convivência democrática e cidadania (5.4.); e desenvolvimento da comunicação (5.5.).

A análise de conteúdo realizada para responder aos objetivos de investigação que os resultados de cada uma destas secções permitiram alcançar, originou um conjunto de categorias e subcategorias emergentes. Primeiro, serão dados exemplos para se clarificar que evidências foram associadas a cada subcategoria que as constituem. Em seguida, será apresentada uma tabela de frequências e percentagem que quantifica o número de evidências encontradas por cada subcategoria no conjunto de atividades realizadas na educação pré-escolar por área de conteúdo/domínio (Área de Formação pessoal e Social (FPS); Domínio da Educação Física (EF); Domínio da Linguagem e Comunicação (LC); Domínio da Matemática (M); Domínio da Educação Artística (EA)) e no 1.º ciclo nas áreas curriculares do 3.º ano de escolaridade (Estudo do Meio (EM); Matemática (M); Português (P); Expressões Artísticas (EA); Educação Físico-Motora (EFM)).

Quando foram desenvolvidas duas atividades por área de conteúdo/domínio ou área curricular, se as crianças mostraram evidências na categoria em análise nas duas atividades apenas será contabilizada uma vez. Nas atividades interdisciplinares, as evidências serão categorizadas na área de conteúdo/domínio ou área curricular específica de que fazem parte.

5.2. Contributo do uso de jogos e brincadeiras para a construção da autoconfiança de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo

As evidências encontradas do contributo dos jogos para a autoestima das crianças ao longo do desenvolvimento do projeto será analisada a partir das seguintes subcategorias: i) revela confiança em experimentar atividades novas; ii) propõe ideias com segurança; iii) interage com segurança com os colegas de grupo; iv) mostra que sente que é capaz de fazer as atividades; v) mostra que sente que tem boas qualidades; vi) demonstra prazer nas suas produções.

Por exemplo, os alunos da sala dos 5 anos revelaram ‘confiança em experimentar atividades novas’ quando numa atividade lhes perguntei se queriam experimentar as roupas de criança do tempo dos avós que estavam em exposição na manta da sala. Com exceção da Joana, do José e da Beatriz todos experimentaram roupas de menina, independentemente do seu sexo, como se observa no excerto seguinte:

Neste sentido, quem quis experimentou a roupa. Fiquei surpreendida, pois a roupa era apenas de menina e bastante meninos não tiveram complexos nenhuns em experimentar a saia, os sapatos, o xaile, a camisa e o avental.

As crianças acharam esta parte muito divertida e muito interessante. Apesar de não estar planificado, achei pertinente o grupo ter dado este passo. Por isso, afirmo, com muita satisfação, que participaram ativamente em toda a atividade e procuraram integrar-se em todo o processo.

(Diário de aula, 21/11/2018)

Em relação à subcategoria ‘propõe ideias com segurança’, observamos várias evidências, fundamentalmente durante as fases de questionamento. Por exemplo, na preparação da visita de estudo, foi pedido às crianças para, em conjunto com as educadoras, elaborassem algumas questões que gostariam de colocar ao guia da nossa visita ao Museu do Brinquedo e da Brincadeira. A maioria das crianças colocou claramente com segurança várias questões, como ilustra o excerto seguinte:

“Tem o jogo da macaca?” (Íris); “Tem histórias do Manny Mãozinhas e dragões telecomandados?” (Gonçalo); “Antigamente existiam carrinhos da Hot Wheels? E Livros?” (José); “Existiam gatos de peluche?” (Inês); “As crianças brincavam com puzzle?” (André); “Tem a escola dos avós para vermos? De quem é o museu?” (Pedro); “Tem bolas e carrinhos do McQueen? Tem armários para arrumar os brinquedos?” (João); “Tem aviões telecomandados?” (Henrique); “Tem jogos do tempo dos avós?” (Ana); “Como é que se chama? O que faz nos seus dias?” (Manuel); “Há puzzles e plasticina?” (Lara); “Há cozinhas de brincar? Os meninos que vêm visitar o museu fazem brincadeiras? Podemos fazer atividades neste museu?” (Beatriz); “Como é o seu trabalho?” (Margarida); “Vai deixar experimentar algum brinquedo?” (António); “Vai fazer connosco alguma brincadeira?” (Rui); “Tem bonecas de pano?” (Joana); “Existem carros telecomandados? Tem livros e puzzles?” (Filipe).

(Diário de aula, 21/11/2018)

No 1.º ciclo, durante a atividade de identificação dos elementos paratextuais de um livro, questionei o grupo sobre os motivos da escolha de um livro e o André prontamente e com confiança respondeu “O título.”. Posteriormente, entreguei a “sopa de letras” sobre a temática em trabalho e constatou-se alguma diferença, entre as crianças, no nível de autoconfiança sobre as suas escolhas perante o trabalho que estava a ser realizado, pois várias dessas crianças olharam para a resposta do colega do lado antes de responder, sendo categorizadas como uma evidência de baixa autoconfiança.

No que concerne à subcategoria ‘interage com segurança com os colegas de grupo’, observaram-se as evidências relacionadas com a segurança das crianças na atividade de apresentação do projeto aos outros grupos da instituição, nomeadamente, com os colegas mais novos. Desta forma, verificou-se uma atitude de segurança quando:

No segundo dia de apresentações, a manhã de trabalho iniciou-se pela apresentação ao grupo 3B. Com este grupo, a atitude dos apresentadores foi completamente diferente do dia anterior, pois demonstraram o sentido de proteção para com os mais novos. Tinham mais calma a falar, orientavam para o local de jogo e, especialmente, a paciência foi completamente diferente. Com este grupo a dificuldade de realizarem os jogos foi maior, pois não compreendiam o pretendido e jogavam de forma livre.

(Diário de aula, 26/01/2019)

Ainda nesta subcategoria, observou no 1.º ciclo o aumento da segurança dos alunos durante as discussões em turma, como se observou, por exemplo, na discussão sobre os processos de orientação:

“O que significa orientação?”, o Manuel respondeu “É orientar”, o Filipe “É sabermos onde estamos”. Em seguida, questionei “Como é que nos podemos orientar?”, o Rui interveio “Podemos utilizar um objeto”, interferi dizendo “E que objeto é esse?” à qual respondeu “Pode ser um mapa”, “E mais?”, o David respondeu “Podemos utilizar uma bússola”.

(Diário de aula, 15/05/2019)

Em relação à subcategoria ‘mostra que sente que é capaz de fazer as atividades’, as crianças foram categorizadas como sentindo que não eram capazes’, quando acontecia, por exemplo, o que ocorreu na atividade do ‘Quantos Queres?’:

Nesta atividade como projeto já estava bem desenvolvido e a construção individual do seu jogo foi realizado em grande grupo. Contudo, foi evidente que quando não estavam a conseguir acompanhar as minhas indicações para fazer a sua construção procuravam desistir da mesma. Desta forma, necessitaram de mais atenção e acompanhamento por parte dos adultos.

(Diário de aula, 09/01/2019)

Ainda no contexto de 1.º ciclo, no momento de discussão sobre a questão “As suas figuras têm a mesma área?”, o Rui respondeu: “Não. Porque ficam de forma diferente e depois ao estarem de formas diferentes elas podem ser maiores ou menores e olhando para as figuras que fiz e comparando com a figura original que fiz, ela parece maior que o quadrado.”.

Na subcategoria ‘demonstra prazer nas suas produções’ foram incluídas evidências, como as encontradas na atividade ‘Quantos Queres?’ do pré-escolar.

Utilizar esta técnica não é fácil e para algumas crianças, como a Inês, o António, o Pedro, estava a ser uma frustração e diziam “Isto é difícil”. No entanto, à medida que tentavam e conseguiam, várias crianças, como o João, o Gonçalo, o Henrique, a Íris e a Inês iam dizendo “Consegui! Isto afinal é fácil!”.

(Diário de aula, 10/1/2019)

Outro exemplo pode ser encontrado no contexto de 1.º ciclo quando se realizou o jogo interativo sobre os meios de comunicação. Após jogarem alguns alunos verbalizaram a satisfação consigo próprios, utilizando expressões tais como: “Conseguimos! Ganhamos!” (Manuel e Martim).

Ainda nesta subcategoria, no contexto de 1.º ciclo foi possível observar que durante as apresentações das pesquisas sobre os jogos uma aluna evidenciava com gosto a produção final do trabalho desenvolvido.

Terminado o tempo, os alunos voltaram aos lugares e a apresentação começou com o grupo que trabalhou a macaca e o porta-voz foi o Rui, enquanto que o ilustrador, a Luísa, destacava o esquema do jogo com o objetivo de situar a turma nas regras que o colega estava a ler.

(Diário de aula, 04/04/2019)

Assim, a tabela 1 refere a percentagem de crianças que mostrou algumas evidências de autoconfiança durante as atividades realizadas em cada área de conteúdo/domínio ou área curricular.

Tabela 1. Autoconfiança na educação pré-escolar sala de 5 anos

Autoconfiança	Pré-escolar – sala de 5 anos (n=17)										
	FPS		EF		LC		M		EA		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Revela confiança em experimentar atividades novas	14	82,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Propõe ideias com segurança	-	-	-	-	11	64,7	-	-	-	-	-
Interage com segurança com os colegas de grupo	-	-	-	-	-	-	-	-	5	29,4	-
Mostra que sente que é capaz de fazer as atividades	-	-	-	-	-	-	10	58,9	-	-	-
Demonstra prazer nas suas produções	-	-	-	-	-	-	-	-	5	29,4	-
Total de respostas	14	-	-	-	11	-	10	-	10	-	-

Nota: FPS – Formação Pessoal e Social; EF - Educação Física.

A tabela 2, apresenta o mesmo tipo de dados para o 1º ciclo.

Tabela 2. *Autoconfiança no 1.º ciclo no 3.º ano de escolaridade*

Autoconfiança	1.º ciclo – 3.º ano (n=26)									
	EM		M		P		EA		EFM	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Revela confiança em experimentar atividades novas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Propõe ideias com segurança	4	15,3	-	-	16	61,5	-	-	-	-
Interage com segurança com os colegas de grupo	-	-	2	7,6	-	-	-	-	-	-
Mostra que sente que é capaz de fazer as atividades	-	-	-	-	4	15,5	-	-	-	-
Demonstra prazer nas suas produções	2	7,6	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de respostas	6	-	2	-	20	-	-	-	-	-

O surgimento destas subcategorias procurou dar resposta à construção da autoconfiança das crianças. As evidências encontradas mostram que as crianças do pré-escolar desenvolveram mais a sua autoconfiança ao realizarem os jogos nas áreas da formação pessoal e social e no domínio da linguagem e comunicação. Nestas duas áreas observamos que as subcategorias correspondentes ‘revela confiança em experimentar atividades novas’ e ‘propõe ideias com segurança’, apresentam percentagens de 82.4 e 64.7, respetivamente.

Relativamente ao 1.º ciclo, a área curricular que promoveu mais o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos foi o Português, com uma percentagem de 77%. De seguida, a área do Estudo do Meio que promoveu o desenvolvimento de duas subcategorias e, desta forma, a soma de percentagens foi de 22.9%.

Refletindo sobre as subcategorias, consideramos que as subcategorias com maior percentagem nos dois contextos foram: ‘propõe ideias com segurança’ e ‘mostra que sente que é capaz de fazer as atividades’. Assim, conseguimos identificar o contributo dos jogos e brincadeiras para a construção da autoconfiança e, por isso, inferimos que as atividades correspondentes a cada subcategoria causaram efeitos positivos nos dois grupos de crianças. Apesar de o tempo de intervenção ser curto, sabemos que o desenvolvimento integral é um processo longo e contínuo.

5.3. Independência e autonomia de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo ao longo dos jogos e brincadeiras

De acordo com as OCEP (Silva, *et al.*, 2016) e o Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), destacamos um conjunto de subcategorias que serão analisadas nesta secção. Assim, as evidências encontradas na independência e autonomia

abordadas no desenvolvimento do projeto serão analisadas de acordo com as seguintes subcategorias: i) toma decisões; ii) respeita as decisões dos outros; iii) realiza de forma independente as tarefas propostas; iv) utiliza de forma autónoma os materiais necessários para as atividades.

Na categoria 'toma decisões', foram incluídas evidências como, por exemplo, a que se observou na educação pré-escolar quando o João estava a pintar a imagem para colocar na capa da compilação dos jogos. Esta criança questionou a colega que estava ao seu lado: "Porque é que estás a pintar a cara da menina com o cor-de-rosa tão escuro?". A Joana respondeu: "Se podemos pintar da cor que quisermos, eu decidi assim e tu pintas como quiseres também". A Joana mostrou claramente a sua capacidade para tomar decisões. Ainda nesta categoria, no contexto de 1.º ciclo, durante o desenvolvimento da atividade de construção da 'macaca' exterior, verificou-se que durante todo este processo, a turma, como já referido, soube colaborar nas decisões necessárias para a realização desta atividade.

Na subcategoria 'respeita as decisões dos outros', no contexto pré-escolar, durante o processo de divisão do grupo em pequenos grupos, cada criança aceitou a decisão do colega relativamente à tarefa a realizar. Esta divisão surgiu para a apresentação dos jogos aos outros grupos da instituição. Na atividade do 1.º ciclo de preparação da caixa dos jogos, quando se perguntou às crianças que tarefas queriam assumir para preparar a caixa, por exemplo "Preciso de três alunos para decorar a caixa. Quem se oferece?", "Preciso de cinco alunos para acabar os desenhos com os esquemas dos jogos. Quem se oferece?", dentro dos alunos que levantavam o braço eram escolhidos aleatoriamente os alunos necessário. Os que não eram selecionados levantavam o braço para realizarem outra tarefa que gostassem, sem nunca nenhum ter questionado por que razão não tinha sido selecionado pela professora. Outro exemplo, refere-se ao momento de eleição dos jogos para dinamização do Dia da Criança. No seguimento deste momento, verificou-se a existência de um conflito com o Martim sobre a não escolha da sua ideia de jogo.

Um exemplo da subcategoria 'realiza de forma independente as tarefas propostas' pode ser encontrado no contexto pré-escolar na atividade de intervenção no domínio da educação física. Após o momento de introdução às regras de jogo, não se verificou a dificuldade de alguma criança em realizar todo o processo de jogo. A evidência a esta subcategoria pode ser retirada do diário de aula do dia 13/11/2018 referindo que "expliquei no que consistia e quais as regras associadas. Em seguida, dividi o grupo em cinco subgrupos e de forma autónoma

efetuaram o jogo.” (p.59). Relativamente ao 1.º ciclo de preparação da caixa dos jogos. Alguns grupos tiveram dificuldades na gestão do material, isto é, na quantidade de berlindes e elásticos que tinham de preparar em grupo, por isso foram-me colocando questões e, em função das minhas respostas tomarem decisões de forma independente para realizar a tarefa, como se mostra no excerto seguinte:

No decorrer da mesma iam surgindo questões e dúvidas sobre como iriam realizar a tarefa. Por exemplo, quantos berlindes iriam colocar em cada saco, se deveriam ter dois elásticos ou apenas um. Neste sentido, dei a total liberdade de, em grupo de trabalho, decidirem o caminho a seguir, através de questões que os ajudavam a pensar, tais como, “Se o jogo do elástico é um jogo em que dois seguram no elástico com as pernas e um salta, podem jogar muitas crianças ao mesmo tempo? Será que vale a pena termos dois elásticos?”. Assim, conseguiram chegar a um consenso e através do material disponível, prepararam o material necessário.

(Diário de aula, 02/05/2019).

Na subcategoria ‘utiliza de forma autónoma os materiais necessários para as atividades’ podemos dar o exemplo da renovação da macaca no pré-escolar e da sua construção no 1.º ciclo. Nesta atividade, trabalhou-se com materiais que requeriam um cuidado especial, como as tintas. Por conseguinte, foi necessário alertar as crianças para esses cuidados. Apesar disso, observou-se que no pré-escolar aconteceu uma distração por parte do Manuel e foi necessária uma adaptação ao esquema de jogo. No entanto, todo o grupo colaborou utilizando de forma autónoma as tintas e os pincéis para concluir a proposta de atividade e obter um bom resultado. No 1.º ciclo, observou-se a participação organizada de todos os alunos, a compreensão dos alertas e das consequências da má utilização do material utilizado.

A tabela 3 representa a percentagem de crianças que mostrou algumas evidências de satisfação consigo próprias durante as atividades realizadas em cada área de conteúdo/domínio ou área curricular.

Tabela 3. Satisfação consigo próprio na educação pré-escolar sala de 5 anos

Satisfação consigo próprio	Pré-escolar - sala de 5 anos (n=17)									
	FPS		EF		LC		M		EA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toma decisões	-	-	-	-	-	-	-	-	2	11,8
Respeita as decisões dos outros	17	100	17	100	-	-	-	-	-	-
Realiza de forma independente as tarefas propostas	17	100	17	100	-	-	-	-	-	-
Utiliza de forma autónoma os materiais necessários para as atividades	-	-	-	-	-	-	-	-	17	100
Total de respostas	34	-	34	-	-	-	-	-	19	-

Nota: FPS – Formação Pessoal e Social; EF - Educação Física.

Estas subcategorias, surgiram na necessidade da coesão entre a convivência democrática e a da respetiva consciência das próprias ações. Os grupos demonstravam fragilidades no respeito pelas opiniões e decisões dos colegas. Por isso, as atividades desenvolvidas consistiram em momentos de partilha, cooperação e respeito pelo grupo.

Ainda assim, observamos que no pré-escolar a área que representou uma maior percentagem diz respeito à formação pessoal e social, bem como, ao domínio da educação física e a área da expressão artística. Ainda na área da expressão artística observamos nas evidências que nesta área foi possível desenvolver a subcategoria ‘toma decisões’ em duas crianças, o que corresponde a uma percentagem de 11.8%.

No que concerne ao 1.º ciclo (Tabela 4), observamos que a categoria da independência e autonomia se desenvolveu especificamente nas áreas curriculares de expressão artística e educação físico-motora, tal como se verifica no primeiro contexto.

Tabela 4. *Satisfação consigo próprio no 1.º ciclo no 3.º ano de escolaridade*

Satisfação consigo próprio	1.º ciclo – 3.º ano (n=26)									
	EM		M		P		EA		EFM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toma decisões	-	-	-	-	-	-	24	93,3	-	-
Respeita as decisões dos outros	-	-	-	-	-	-	26	100	-	-
Realiza de forma independente as tarefas propostas	-	-	-	-	-	-	4	15,4	-	-
Utiliza de forma autónoma os materiais necessários para as atividades	-	-	-	-	-	-	26	100	25	96,2
Total de respostas	-	-	-	-	-	-	80	-	25	-

Consequentemente, reparamos que, maioritariamente, a percentagem de é 100% ou uma aproximação da mesma. Verificamos assim que as subcategorias que tiveram mais resultados nos dois contextos foram: ‘Respeita as decisões dos outros’; ‘Realiza de forma independente as tarefas propostas’ e ‘Utiliza de forma autónoma os materiais necessários para as atividades’.

Ao analisar o objetivo de investigação correspondente a esta categoria, refletimos que as atividades desenvolvidas levaram à evolução da independência e autonomia dos grupos. No entanto, observamos que o mesmo apesar de não se ter desenvolvido noutras áreas de conteúdo e curriculares, acaba por ser um fio condutor para o desenvolvimento integral das crianças.

5.4. Contributo dos jogos e brincadeiras para a convivência democrática e cidadania de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo

De acordo com as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) e o Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), destacamos um conjunto de subcategorias para análise desta secção. Assim, as evidências encontradas no desenvolvimento do projeto serão analisadas segundo as seguintes subcategorias: i) espera pela sua vez; ii) perante diferentes opiniões, escuta, questiona e argumenta; iii) coopera em situações de jogo, seguindo regras ou orientações; iv) demonstra comportamentos de ajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.

Na sala dos 5 anos, foi possível observar a seguinte evidência sobre a subcategoria ‘espera pela sua vez’: “Em seguida, enquanto brincavam nas áreas fomos questionando, de forma individual, algumas crianças sobre a temática.” (Diário de aula, 15/01/2019), sendo que esta evidência surgiu no momento de construção do acróstico individual. Ainda neste contexto, na atividade de renovação da ‘macaca’ exterior, a troca de grupos ia surgindo de forma natural e não se verificou nenhum conflito assim, o grupo soube esperar pela sua vez. No contexto de 1.º ciclo, no momento de discussão sobre os itinerários, surgiu a seguinte evidência: “O que são itinerários?”, o Rui respondeu “É um percurso que começa num sítio e acaba no outro”, o Roberto completou “Durante esse percurso temos de fazer paragens”. (Diário de aula, 10/01/2019). Outro exemplo aconteceu na introdução à atividade de pesquisa dos jogos e a evidência que justifica esta subcategoria é:

Iniciei a atividade (figura 16) com a questão “O que é um jogo?” e as respostas foram variadas, tais como, da Lara “É uma coisa que nós jogamos.”, da Carolina “Serve para brincar.” e do Flávio “Serve para estudar e aprender.

(Diário de aula, 04/04/2019)

Relativamente à subcategoria ‘perante diferentes opiniões, escuta, questiona e argumenta’, no pré-escolar verificamos que na atividade de contextualização, a discussão acontecia e surgiu o momento de identificar as diferenças entre as roupas típicas na época dos avós com as roupas da atualidade. Assim, questionei o grupo sobre essas diferenças, a Margarida, o João e o Gonçalo referiram expressões que justificaram essas diferenças, tais como: “As que estão aí são de antigamente e as que nós agora usamos são da atualidade” (Margarida); “Concordo” (João) e por fim, “Essas são grandes para nós” (Gonçalo). No 1.º ciclo, surgiu, por exemplo, a seguinte evidência durante a apresentação da pesquisa dos jogos:

O Martim questionou “Qual é a razão para atirmos a patela para a casa número 1?” e a Maria, elemento do grupo, respondeu “A casa número 1 é a primeira casa do jogo e é por aí que devemos começar.”.

(Diário de aula, 04/04/2019)

Ainda neste contexto, durante a conversa sobre os processos de orientação, observou-se a seguinte evidência:

Para tal, iniciei a aula com a questão “O que significa orientação?”, o Manuel respondeu “É orientar.”, o Filipe “É sabermos onde estamos.”. Em seguida, questioneei “Como é que nos podemos orientar?”, o Rui interveio “Podemos utilizar um objeto.”, interfeiri dizendo “E que objeto é esse?” à qual respondeu “Pode ser um mapa.”, “E mais?”, o David respondeu “Podemos utilizar uma bússola.”

(Diário de aula, 16/05/2019)

No que concerne à subcategoria ‘coopera em situações de jogo, seguindo regras ou orientações’, no pré-escolar durante a realização da atividade do domínio da educação física, nomeadamente, na exploração do jogo ‘macaca’, o grupo compreendeu e seguiu as regras de jogo a ele associado. Ainda neste contexto, durante o ‘jogo da imaginação’, cada elemento do grupo lançava o seu dado e continuava a história que o seu colega iniciou, consoante a imagem que saiu e todo este processo decorreu dentro das regras estipuladas. Para além disso, verificou-se no jogo dos ‘quantos queres?’ algumas crianças sentiram dificuldades em cumprir as indicações, com exceção, da Ana, Joana, Beatriz, Margarida, Lara, do Rui, Filipe, José, André e o Manuel. Relativamente ao contexto de 1.º ciclo, observou-se que durante a preparação da dinamização dos jogos tradicionais, o grupo do Martim, da Carla, do Tiago e da Luísa, acharam que não seria importante realizar a sua preparação por ser “Muito fácil” (Martim). Para além disso, no jogo interativo sobre os meios de comunicação, a turma cumpriu as regras de jogo.

Na última subcategoria ‘demonstra comportamentos de entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado’ verificamos que no pré-escolar, as crianças apresentaram alguns jogos e brincadeiras aos restantes grupos da instituição. Neste sentido, a evidência registada diz respeito à alteração de comportamento de algumas crianças com os grupos mais novos, ou seja, as crianças modificaram-no no sentido de proteger os colegas. Já o 1.º ciclo vivenciou um momento parecido com o anterior contexto. Após a pesquisa dos jogos, foi pedido aos grupos que apresentassem o resultado das suas pesquisas. Observou-se a seguinte evidência:

Posteriormente, o grupo do elástico fez a sua apresentação e na parte das dúvidas, o Rui perguntou “Quando dizem que podemos prender o elástico a um objeto grosso, que objeto pode ser?”, o grupo respondeu “Podes pôr uma cadeira de cada lado e prender o elástico às cadeiras para poderes saltar.”

(Diário de aula,04/04/2019)

A tabela 5 e 6 representam a percentagem de crianças que mostraram algumas evidências de convivência democrática e cidadania durante as atividades realizadas em cada área de conteúdo/domínio ou área curricular.

Na tabela 5, observamos que a área de conteúdo com as percentagens mais elevadas em todas as subcategorias é a área de expressão e comunicação, nomeadamente, o domínio da educação física. Em seguida, o domínio da linguagem e comunicação é o que apresenta um segundo resultado mais elevado.

Tabela 5. *Convivência democrática e cidadania na educação pré-escolar sala de 5 anos*

Convivência democrática e cidadania	<i>Pré-escolar - sala de 5 anos (n=17)</i>									
	FPS		EF		LC		M		EA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Espera pela sua vez	-	-	-	-	12	70,6	-	-	17	100
Perante diferentes opiniões, escuta, questiona e argumenta	3	17,6	17	100	-	-	-	-	-	-
Coopera em situações de jogo, seguindo regras ou orientações	-	-	17	100	17	100	8	47	-	-
Demonstra comportamentos de entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado	-	-	10	59	-	-	-	-	-	-
Total de respostas	3	-	44	-	29	-	8	-	17	-

Nota: FPS – Formação Pessoal e Social; EF - Educação Física.

No que concerne à tabela 6, verificamos que a área de conteúdo com mais elevada é a área do estudo do meio, seguida da educação físico-motora

Tabela 6. *Convivência democrática e cidadania no 1.º ciclo no 3.º ano de escolaridade*

Convivência democrática e cidadania	<i>1.º ciclo – 3.º ano (n=26)</i>									
	EM		M		P		EA		EFM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Espera pela sua vez	-	-	2	7,7	3	11,5	-	-	-	-
Perante diferentes opiniões, escuta, questiona e argumenta	4	15,4	-	-	2	7,7	-	-	-	-
Coopera em situações de jogo, seguindo regras ou orientações	26	100	-	-	-	-	-	-	24	92,3
Demonstra comportamentos de entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado	-	-	-	-	-	-	7	26,9	-	-
Total de respostas	30	-	2	-	5	-	7	-	24	-

Ao comparar a tabela 5 com a tabela 6 que apresenta o mesmo tipo de dados para o 1º ciclo, denotamos que de igual forma a expressão física é a que apresenta melhores resultados nos dois contextos, sendo que tem uma percentagem muito próxima dos 100% no 1.º

ciclo e exata no pré-escolar. Pelo contrário, nos dois contextos a área de conteúdo e curricular de matemática é a que apresenta uma taxa de sucesso mais baixa nesta subcategoria.

De um modo geral, a categoria 'convivência democrática' tem efetivamente melhores resultados, uma vez que, todas as áreas de conteúdo e curriculares apresentaram evidências que justifiquem o desenvolvimento das subcategorias. Assim, ao analisar a tabela 5 e 6 reconhecemos o efeito positivo do trabalho desenvolvido nesta área. Por isso, podemos concluir que os jogos e as brincadeiras contribuem para a progressão da convivência democrática e cidadania.

5.5. Contributos dos diferentes tipos de ferramentas para o desenvolvimento de comunicação

De acordo com as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) e o Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), destacamos um conjunto de categorias para análise desta secção. Assim, as evidências encontradas para desenvolver a comunicação no decorrer do projeto serão analisadas segundo as seguintes subcategorias: i) domina a linguagem; ii) comunica usando a linguagem adaptada aos diferentes contextos; iii) utiliza diferentes instrumentos para comunicar; iv) concretiza produtos discursivos ou textuais.

Em relação ao contexto pré-escolar, para a subcategoria 'domina a linguagem' encontramos, por exemplo, a seguinte evidência que surgiram no momento da construção de uma história através do cubo que continha imagens alusivas à história previamente lida:

“Durante o almoço de um avô e de um neto, o avô estava a contar uma história, porque o menino não queria comer.” (Margarida); “Depois foram passear de carro.” (António); “Mas depois começou a chover e eles pegaram no guarda-chuva.” (José); “Depois a chuva passou e o avô foi ter com os amigos ao parque.” (Gonçalo); “Só que o avô voltou para casa e começou a escrever outra história para o neto. Vitória, vitória acabou a nossa história.” (Joana).

(Diário de aula, 28/11/2018)

No 1.º ciclo esta subcategoria observou-se, por exemplo, no processo de identificação de uma reta perpendicular. Assim, questionei o Flávio acerca do tema e a resposta foi “Eu acho que é seguir um caminho que temos de fazer”, mas a Carolina interferiu dizendo “São retas que se tocam num ponto”. Ainda na atividade sobre os elementos paratextuais de um livro, podemos identificar a seguinte evidência: “Questionei o grupo: “O que é um livro?” e a Íris respondeu “É uma história.”, já a Lara referiu ser “Uma coisa que podemos ler.”, o André “Uma coisa que tem palavras escritas.”” (Diário de aula 20/03/2019).

No que concerne à subcategoria 'comunica usando a linguagem adaptada aos diferentes contextos' na exploração do pictograma retiramos a seguinte evidência:

algumas crianças foram percebendo que quanto maior for a coluna correspondente a uma determinada brincadeira, mais avós ou meninos escolheram aquela brincadeira e o inverso acontece quando a coluna é mais pequena.

(Diário de aula, 8/11/2018)

Ainda neste contexto, durante a apresentação dos jogos aos grupos da instituição, o grupo compreendeu que podemos comunicar de formas diferentes, adaptando-a aos diferentes contextos. Para além disso, esta subcategoria pode ser encontrada na construção do acróstico individual. No 1.º ciclo, durante a atividade do tangram surgiu uma evidência sobre a subcategoria em questão. Desta forma, foi possível observar a seguinte manifestação do André:

“Eu acho que têm as duas a mesma área porque são feitas com as peças iguais.” à medida que foi dizendo pegou nas peças para mostrar a sua explicação, colocando umas sobre as outras, para concluir que há pelas que têm a mesma medida logo, ocupam o mesmo espaço.

(Diário de aula, 07/05/2019)

Na subcategoria 'utiliza diferentes instrumentos para comunicar', observamos que a atividade de interpretação e a respetiva construção do pictograma é uma evidência encontrada para justificar esta subcategoria, tal como indicam as OCEPE. Além disso, na atividade 'quantos queres?' verificou-se a seguinte evidência: “para o carimbo da estrela, a maioria associou este símbolo à tarefa: “fecha os olhos e imagina que estás a ver um céu cheio de estrelas” ou “quanto é 2+1?”” (Diário de aula, 09/01/2019). No contexto de 1.º ciclo, um exemplo desta subcategoria relaciona-se com a dinamização dos jogos e além disso, com o jogo interativo sobre os meios de comunicação.

Na última subcategoria 'concretiza produtos discursivos ou textuais', no pré-escolar observamos a evidência relativa à construção do acróstico, nomeadamente, no exemplo presente na figura 11. Além disso, a compilação dos jogos concretizou-se numa evidência geral sobre esta subcategoria. No 1.º ciclo, observamos a produção e a respetiva apresentação sobre a pesquisa dos jogos, em que o resultado de todos os alunos são uma evidência do trabalho desenvolvido. Além disso, observamos que todas as fichas formativas realizadas de acordo com os conteúdos previstos são uma concretização de produtos discursivos ou textuais.

A tabela 7 e 8 representam a percentagem de crianças que mostraram algumas evidências no desenvolvimento da comunicação durante as atividades realizadas em cada área de conteúdo/domínio ou área curricular.

No que concerne ao pré-escolar (Tabela 7), observamos que a área de conteúdo onde se desenvolveu mais esta categoria diz respeito, como é expectável, à área de expressão e comunicação, nomeadamente, ao domínio da linguagem e comunicação, tal como no 1.º ciclo (Tabela 8).

Tabela 7. *Desenvolvimento da comunicação na educação pré-escolar sala de 5 anos*

Desenvolvimento da comunicação	Pré-escolar - sala de 5 anos (n=17)									
	FPS		EF		LC		M		EA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Domina a linguagem	-	-	-	-	10	58,8	-	-	-	-
Comunica usando a linguagem adaptada aos diferentes contextos	-	-	17	100	-	-	9	53	-	-
Utiliza diferentes instrumentos para comunicar	11	64,7	-	-	-	-	15	88,2	-	-
Concretiza produtos discursivos ou textuais	-	-	-	-	17	100	-	-	17	100
Total de respostas	11	-	17	-	27	-	24	-	17	-

Nota: FPS – Formação Pessoal e Social; EF - Educação Física.

No entanto, sabemos que a comunicação não se desenvolve apenas neste domínio e que por isso está presente em todas as áreas de conteúdo ou curriculares, como podemos verificar na área da matemática em que a percentagem é próxima da anteriormente referida. Já no 1.º ciclo (Tabela 8) observamos que a segunda área curricular com uma percentagem mais alta é a área do estudo do meio.

Tabela 8. *Desenvolvimento da comunicação no 1.º ciclo no 3.º ano de escolaridade*

Desenvolvimento da comunicação	1.º ciclo – 3.º ano (n=26)									
	EM		M		P		EA		EFM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Domina a linguagem	-	-	7	26,9	15	57,6	-	-	-	-
Comunica usando a linguagem adaptada aos diferentes contextos	-	-	-	-	14	53,8	-	-	-	-
Utiliza diferentes instrumentos para comunicar	22	84,6	-	-	-	-	-	-	20	77
Concretiza produtos discursivos ou textuais	26	100	26	100	26	100	-	-	-	-
Total de respostas	48	-	33	-	55	-	-	-	20	-

Com isto, verificamos que nos dois contextos a subcategoria com o total de percentagens mais elevada é a ‘concretiza produtos discursivos ou textuais’. As OCEPE referem que “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na

exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” (Silva et al., 2016, p.60). Desta forma, é um processo que começa a ser desenvolvido muito precocemente e é através de diferentes experiências que as crianças se emancipam. No entanto, nem todas as crianças têm a oportunidade de vivenciar estas experiências e é apenas no ensino formal que contactam com novos mundos de literacia.

Assim sendo, observamos que as atividades reverteram positivamente no desenvolvimento da comunicação das crianças e que utilizaram diferentes ferramentas para a sua evolução de forma segura e adequada.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO

6.1. Introdução

Neste último capítulo, o mesmo, dividido em três secções que se referem às conclusões (6.2.); implicações para o futuro (6.3.) e por fim, sugestões de futuras investigações (6.4.).

6.2. Conclusões

Ao longo da realização deste projeto sentiram-se algumas dificuldades na sua concretização. A dificuldade mais sentida, relaciona-se com o curto espaço de tempo previsto durante os dois contextos. Desta forma, muito do que estava pensado inicialmente acabou por não se concretizar e, por isso, teve impacto na conclusão dos resultados.

Como o tempo é limitado muitas vezes foi necessário alterar os planos da educadora e professora acompanhantes para ser possível concretizar a abordagem do nosso projeto. Por isso, realço a compreensão e cooperação que tiveram ao longo dos tempos dos estágios. Porém, acredito que toda esta agilização de tempo me ensinou a ser ainda mais flexível aos imprevistos.

Por outro lado, em termos gerais e segundo os objetivos de investigação, o projeto efetivamente mostrou que os jogos e brincadeiras podem ser uma ferramenta pedagógica. Este projeto foi capaz de trazer novas ideias e esquecer um pouco o tradicional método de ensino. É cada vez mais importante as crianças contactarem, experimentarem, visualizarem e, sobretudo, aprenderem com qualidade e participarem ativamente no seu processo de aprendizagem como aconteceu durante este estágio. Sabemos que as crianças precisam ser estimuladas, motivadas e enriquecidas. Nesta linha de pensamento, reflito que consegui motivar as crianças para encontrarem estratégias para diminuir as suas dificuldades e, por fim, a terem respeito pelos outros e pela sua própria opinião.

6.3. Implicações para o futuro

Olhando de uma forma geral, afirmo que toda a prática envolvida na realização deste projeto tornou-se uma mais-valia para a minha futura prática profissional. Todo o processo de

construção de planificações, de ter um plano b para o caso de determinada atividade não estar a decorrer nos moldes em que a planifiquei, e saber gerir os grupos e o tempo, tornaram-se os grandes pilares da minha aprendizagem.

Inicialmente, as crianças acreditavam que os jogos e as brincadeiras eram apenas um simples jogo ou uma brincadeira, e não tinham a perceção que podiam instruir-se e desenvolver as suas competências através deles. Desta forma, motivei-os, ajudei-os a desenvolver a confiança neles próprios e ajudei-os a superar as suas dificuldades. Por isso, certamente que na minha futura prática profissional, irei utilizar as matrizes deste projeto.

Porém, concluo que é necessário um tempo mais alargado para a implementação do mesmo. Assim, considero que esta metodologia se constitui como uma resposta adequada às necessidades e interesses dos alunos.

6.4. Sugestão de futuras investigações

Para futuras investigações sugeria que Portugal investisse mais na investigação noutros métodos de ensino. É uma área muito interessante, mas uma das notoriedades sentidas na realização deste relatório está ligada à quantidade de informação e estudos realizados noutros países, por exemplo, o Brasil. Este país já tem a possibilidade de evidenciar alguns resultados científicos sobre como os jogos e brincadeiras são um recurso pedagógico.

Contudo, em Portugal, os docentes parecem mostrar menos, ou fazer menos avaliações sobre os métodos de ensino que utilizam. Consequentemente, para dar oportunidade à investigação sobre novos métodos e ensino seria necessário investir em formações específicas e, dessa forma, apresentar resultados e investigações realizadas para comprovar resultados. Por isso, seria ainda mais positivo alargar a amostra a outros contextos e populações, como as localizadas do interior do país, com o intuito de obter resultados mais viáveis.

REFERÊNCIAS

- Alcântara, J. (2000). *Como educar a auto-estima. Métodos. Estratégias. Atividades. Diretrizes adequadas. Programação de planos de atuação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Alves, L. & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282 – 287.
- Anna, A. & Nascimento, P. (2011). A história do lúdico na educação. *Revista Revemat*, 6(2), 19 - 36.
- Antunes, E. & Chiodini, C. (2013). É brincando que se aprende: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem. *Maiêutica – Curso de Pedagogia*, 1(1), 113-122.
- Assembleia das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Ecidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf (08/08/2019).
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos estratégia de formação e de supervisão*. (4ª edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coimbra, A. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional*. Dissertação de Licenciatura. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Dallabona, S. R. & Mendes, S. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112.
- Decreto-Lei n°46/20018 de 6 de julho*. Diário da República n°129/2018 – Série I, Portugal.
- Dias, A. (2005). Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os professores. *Reflexão e Crítica*, 18(3), 370 – 380.
- Dias, V., Pitolli, A., Prudêncio, C. & Oliveira, M. (2013). *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Água de Lindóia, São Paulo. pp.1- 7.
- Donaldson, J. (2018). *O Grufalão*. Lisboa: Jacarandá.
- Fantacholi, F. N. (2009). *A importância do Brincar na Educação Infantil*. Brasil Escola. Acedido em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/87ducação/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm> (05/08/2019)
- Ferreira, P. (2008). A utilização da metodologia de investigação-ação na intervenção social: uma reflexão teórica. *Intervenção Social*, 32(34), p. 215 -236.

- Froebel, F. (1913). *La Educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. (2011). *O conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guerra, P. (2014). *Instrumentos e técnicas da avaliação formativa nas primeiras idades*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal.
- Hentges, C. (2017). *A ludicidade como uma fonte de aprendizagem na educação infantil*. Acedido em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao-fisica/a-ludicidade-como-uma-fonte-de-aprendizagem-na-educacao-infantil/73476> (07/08/2019)
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspetiva*, 12(22), 105 -128.
- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Laporte, D. & Sévigny, L. (2006). *A auto-estima dos 6 aos 12 anos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Lavega, P. (2006). El juego y la tradición en la educación de valores. *Educación Social*, 33(1), 54 – 72.
- Lei n.º46/1986 de 14 de outubro*. Diário da República nº237- I Série, Portugal.
- Marques, M. (2016). *O desenvolvimento da linguagem oral no pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nascimento, T., Franchil, S., Sauerl, D. & Marinl, E. (2015). Lógica interna e contexto cultural: relações a partir de jogos tradicionais. *Revista Cínergis*, 16(4), 312 – 318.
- Patrão, M. (2013). *O jogo e a literatura infantil: um meio para a comunicação aumentativa e alternativa*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Pontes, F., Magalhães, C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 117-124.
- Porto, C. (2008). *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*. In Ministério da Educação (eds.), Salto para o futuro (2ª edição, pp.1 – 65). Brasil: TV Escola.

- Pretzel, E. (s.d.). *Jogos e brincadeiras na construção das aprendizagens de crianças da educação infantil*. Acedido em: <https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/pedagogia/jogos-brincadeiras-na-construcao-das-aprendizagens-crianca.htm> (07/08/2019)
- Ramos, D., Lorenset, C. & Petri, G. (2016). Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem. *Revista X*, 2(1), 1-17.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina.
- Resendes, R. (2012). *As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança Uma abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Sarmiento, M. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania ativa- Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Revista Perspetiva*, 23(1), 17 – 40.
- Silva I., Marques L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, F. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Silva, J. & Sampaio, T. (2011). Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 19(1), 72 – 86.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância- Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobral, C. (2014). *O meu avô*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. (4ª edição). Lisboa: Pactor.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da Cidadania. *Revista Saber Educar*, 12(1), 109 – 117.
- Velez, E., Silva, A., Silva, J. & Ribeiro, R. (2014). A ludicidade na educação infantil: formas de conhecer o mundo. *Fórum internacional de pedagogia*. Santa Maria, Brasil. pp.1 – 9.

- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula- contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo 1: Grelhas de observação Pré-Escolar.

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	
Competências	Observações
Coopera com os pares e escuta a opinião dos outros	
Partilha ideias e expõe os seus pontos de vista em grupo	
Coopera em situações de jogo, seguindo orientações ou regras	
Conhece e aceita a sua identidade social e cultural;	
Reconhece e valoriza laços de pertença social e cultural	
Desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social	

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
Competências	Observações
Rapidez do tempo de resposta	
Salta a pés juntos	
Salta a pé coxinho	
Identifica a esquerda/ direita em si	
Desenvolve o equilíbrio	
Espera pela sua vez	
Explora livremente o espaço e o movimento	
Relaxa o corpo	

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA	
Competências	Observações
Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação	
Toma consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras	
Reconhece letras e apercebe-se da sua organização em palavras	
Estabelece relações entre a escrita e a mensagem oral	

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA	
Competências	Observações
Utiliza gráficos para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas	
Progride no sentido de número	
Reconhece formas geométricas	

Anexo 2: Questionário aos avós



Questionário - “Brincadeiras de outros tempos”

Este questionário faz parte do projeto “Brincadeiras de outros tempos”, que está a ser realizado no âmbito do estágio em pré-escolar e 1.º ciclo da Universidade do Minho. O questionário tem como objetivo identificar os jogos e brincadeiras que existiam antigamente, para os valorizar com uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento holístico das crianças. Assim, gostaríamos de convidá-lo/a a responder a este questionário acerca das **brincadeiras da sua infância**. O questionário é anónimo e nunca ninguém saberá o que respondeu. Por favor, responda com o máximo de sinceridade e pormenor possível.

Muito obrigada pela sua participação!
Cláudia Clemente (estagiária).
Email: claudia.andreia96@gmail.com

1. Quantos anos tem? (anos)

2. Em que país viveu a maior parte da sua infância?

3. Como era o local onde viveu a maior parte da sua infância? (Por favor, assinale uma opção):

numa aldeia numa vila numa cidade

4. Na sua opinião, na sua época de criança, até que idade se era considerado criança?
 (anos)

4.1. Porque tem essa opinião?

5. Quando era criança frequentou:

Creche? Jardim de infância? Escola primária?

6. Com quem costumava brincar:

6.1. No Jardim de infância e na escola primária?

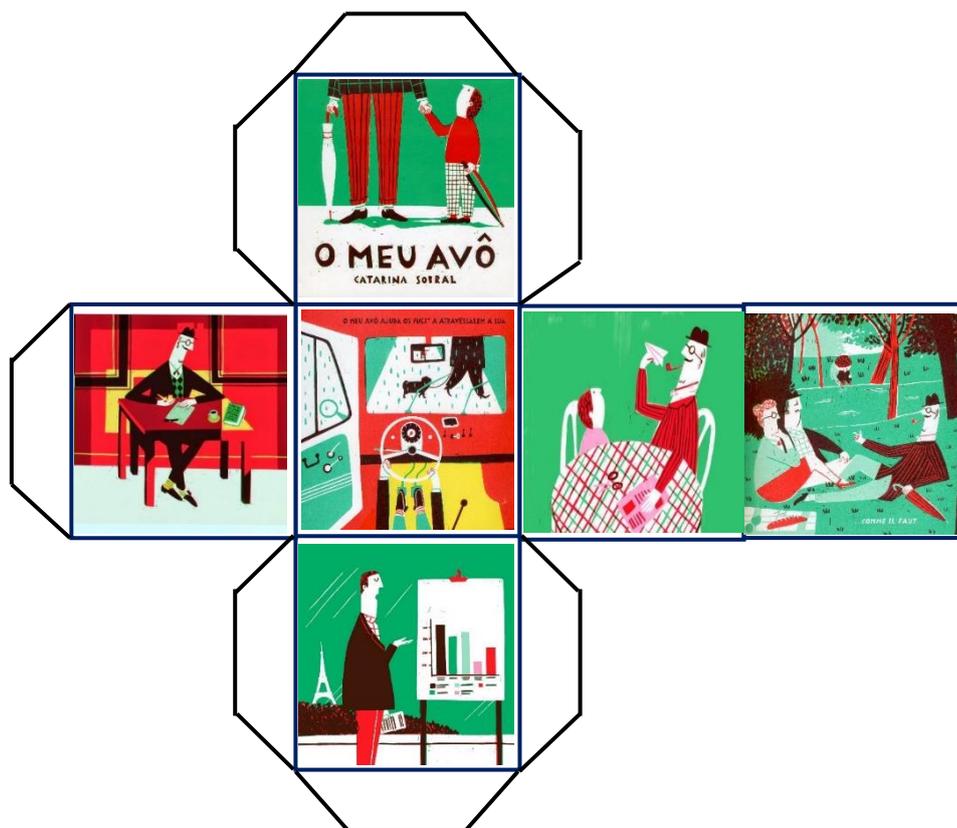
6.2. Em casa?

.....

7. Quais eram as brincadeiras que preferia na sua infância (se possível seja descritivo e/ou utilize esquemas para que as possamos aplicar na nossa sala):

7.1. No Jardim de infância e na escola primária?

Anexo 3: Planificação do cubo



Anexo 4: Ficha de avaliação formativa: elementos paratextuais

Ficha de avaliação formativa: elementos paratextuais

Nome: _____ Data: _____

1. Encontra na sopa de letras os nove elementos paratextuais constituintes de um livro que acabamos de aprender em conjunto.

w	e	t	f	l	o	m	b	a	d	a	t	g	b	c	g	y	x	e	f
a	d	f	c	g	c	o	n	t	d	e	a	t	g	b	a	f	g	g	h
l	u	i	i	l	í	b	w	z	x	u	t	y	n	l	ç	p	n	b	t
k	k	b	l	í	n	d	i	c	e	a	s	c	v	t	q	l	m	v	í
w	z	ç	u	z	t	y	u	b	n	l	ç	p	r	w	e	e	d	i	t
s	x	c	s	b	c	o	n	t	r	a	c	a	p	a	v	c	i	o	u
u	w	d	t	c	z	y	t	b	l	n	o	p	ç	t	r	r	x	v	l
b	z	a	r	y	i	l	p	n	c	u	y	t	c	o	n	t	f	c	o
t	a	i	a	ç	e	d	u	n	o	l	t	m	b	s	x	c	t	b	h
í	d	t	d	ç	ã	a	g	l	t	í	u	í	o	v	n	m	c	r	z
t	x	c	o	s	p	z	u	t	u	r	a	a	t	o	r	c	v	g	e
u	e	v	r	a	z	t	q	u	t	y	p	x	t	t	b	n	o	d	p
l	z	e	c	v	í	j	k	ç	o	a	j	n	c	p	b	í	i	ã	m
o	x	c	e	t	d	v	h	t	c	v	d	i	c	e	m	t	q	w	X
v	f	b	c	x	j	w	q	g	f	j	k	l	m	v	o	s	s	b	t
c	e	u	a	u	t	o	r	o	ç	ã	o	t	m	r	n	x	c	q	x
z	s	q	i	l	u	s	t	r	a	ç	ã	o	a	t	y	b	c	í	ã

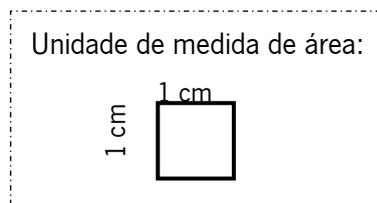
Sempre que encontrares uma palavra regista-a nas seguintes linhas:

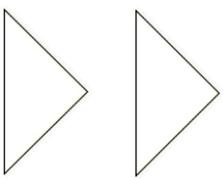
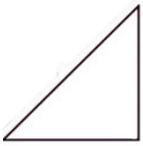
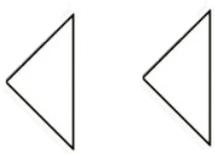
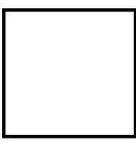
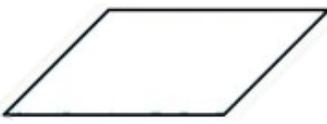
2. Liga cada elemento paratextual à definição correspondente.

Capa •	• Empresa que tem por função a edição de livros e outras publicações
Ilustrador •	• Título secundário relacionado com o principal
Lombada •	• Revestimento inicial de um livro
Subtítulo •	• Artista que ilustra
Editora •	• Parte do livro que segura a capa e a contracapa
Título •	• Imagem que completa o texto
Ilustração •	• Elemento fundamental de identificação de um texto
Índice •	• Lista de assuntos ou capítulos
Contracapa •	• Revestimento final de um livro

Anexo 5: Ficha de avaliação formativa: área

Ficha de Avaliação Formativa: Área
Tangram



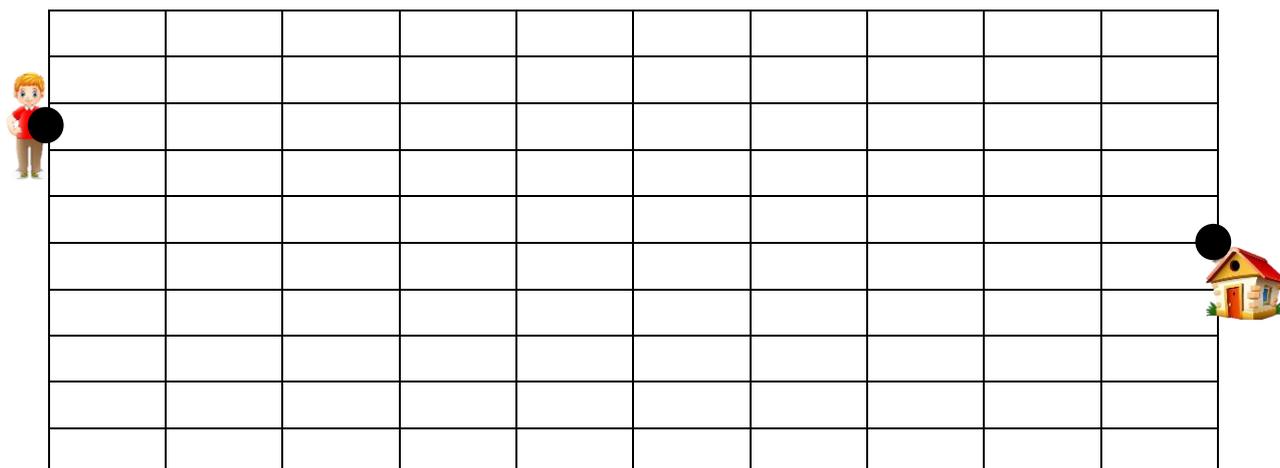
Polígonos	Área
 (Triângulos maiores)	
 (Triângulo médio)	
 (Triângulos pequenos)	
 (Quadrado)	
 (Paralelogramo)	

Nome: _____ Data: _____

Anexo 6: Ficha de avaliação formativa: itinerários

Ficha de avaliação formativa: Itinerários

1. Lê e efetua as mudanças de direção de um possível itinerário para que o Filipe possa encontrar a sua casa.

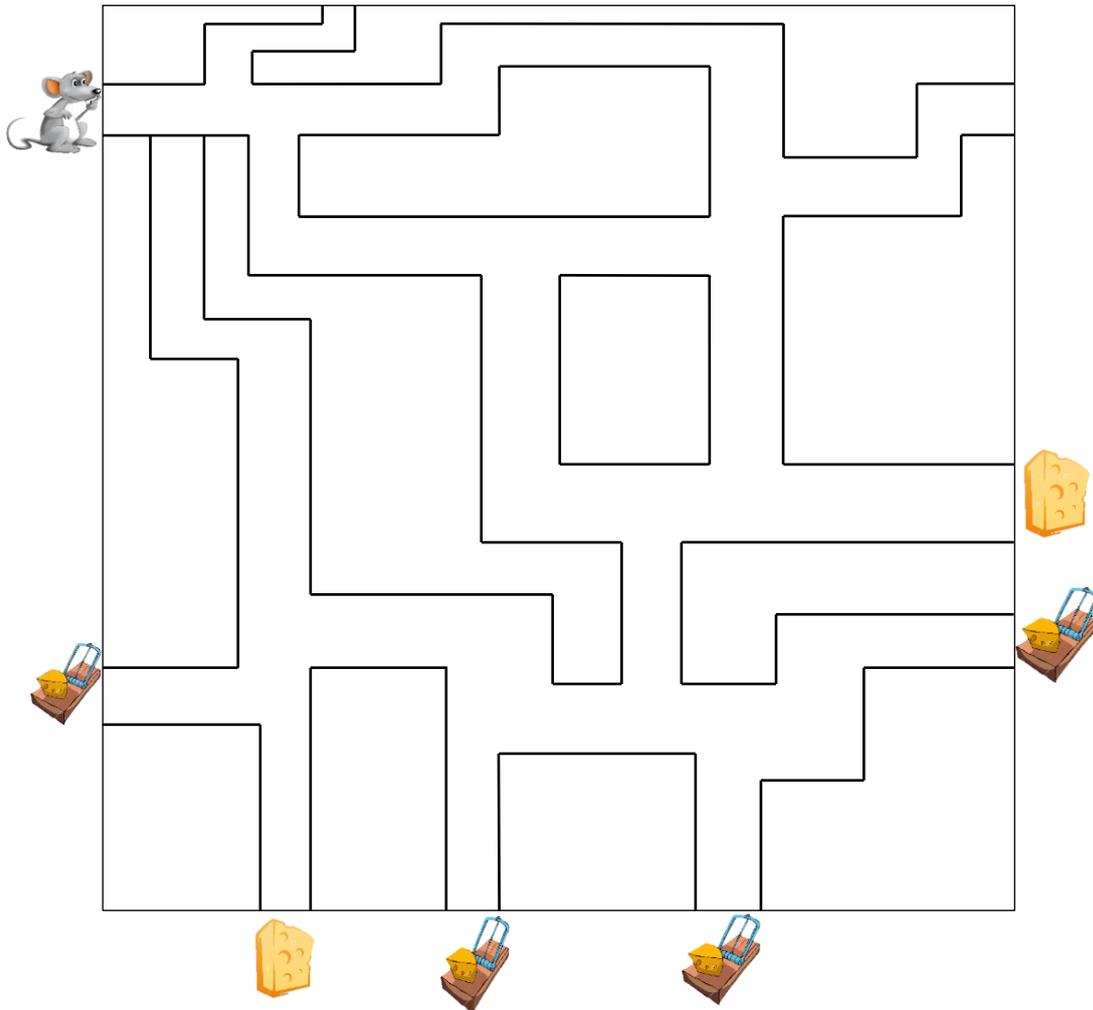


Mudanças de direção:

- Segue 1 em frente;
- $\frac{1}{4}$ de volta à direita;
- $\frac{1}{4}$ de volta à esquerda;
- $\frac{1}{4}$ de volta à direita;
- Segue 4 em frente;
- $\frac{1}{4}$ de volta à esquerda;
- Segue 5 em frente;
- $\frac{1}{4}$ de volta à direita;
- $\frac{1}{4}$ de volta à esquerda;
- Segue 2 em frente;
- Chegada ao destino.

2. Observa o mapa.

2.1. Escreve as mudanças de direção que o rato tem de fazer para encontrar um dos queijos sem armadilha.



2.2. Identifica com a letra A duas retas paralelas.

2.3. Identifica com a letra B duas retas perpendiculares.

Nome: _____ Data: _____