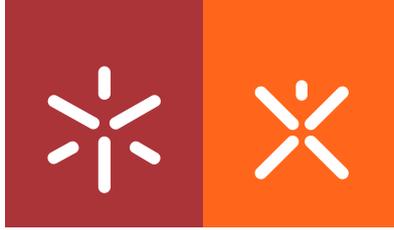




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Manuela de Oliveira Macedo

**O papel dos jogos lúdicos na construção
do conhecimento das crianças
na Educação Básica**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Manuela de Oliveira Macedo

**O papel dos jogos lúdicos na construção
do conhecimento das crianças
na Educação Básica**

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

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-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que fez a tua rosa tão importante”

O relatório aqui apresentado é o testemunho de todo o trabalho e esforço realizado ao longo destes anos de formação universitária. Esta caminhada foi longa e lenta, mas o mais importante foi não parar, foi vencer obstáculos e em muitos momentos senti o gosto da vitória.

Agradeço, desta forma, a todos os familiares e amigos que estiveram sempre lado a lado, mesmo nos momentos de maior ansiedade, porque sim, foram muitos. A estas pessoas tão importantes, resta-me dirigir algumas palavras que demonstram um pouco o quanto foram importantes neste meu percurso.

Aos meus pais agradeço tudo o que sou hoje, pois são os alicerces mais importantes da minha vida. Deixaram projetos para trás, para que nunca me faltasse nada, para que conseguisse realizar este meu sonho. Obrigada por terem sempre acreditado em mim, mesmo quando eu própria não acreditava.

Aos meus irmãos, Isabel e Miguel, gratifico pela paciência que tiveram comigo nos momentos mais difíceis; sem eles este percurso não teria o mesmo sentido.

Ao meu namorado Michel, que me mostrou que o amor supera tudo. Grata por todo o apoio, companheirismo e dedicação, especialmente por estar sempre com um sorriso no rosto, mesmo quando sacrificava noites em prol deste projeto.

Ao Professor Carlos Silva, pela forma como me orientou em todo este percurso, agradeço toda a disponibilidade, atenção e pertinência das suas críticas e sugestões que me fizeram evoluir tanto a nível profissional como pessoal.

À Educadora Manuela Ribeiro, que me recebeu de braços abertos e me ensinou tudo aquilo que sabia.

À Professora Paula Bravo, pelos ensinamentos e por todo o carinho.

A todos, o meu muito obrigado!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico 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.

O papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento nas crianças na Educação Básica

RESUMO

O presente relatório tem como tema *O papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças na Educação Básica*, inserido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I e II, inscrita no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este tem como finalidade apresentar o projeto de investigação desenvolvido nos contextos de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 1.º ano. Com bases nas observações realizadas, percebi que as crianças têm uma participação mais ativa e efusiva quando o ensino e as aprendizagens são organizados através de atividades lúdicas. Perante estas observações foi sentida a necessidade de desenvolver uma investigação que tivesse como objetivo compreender o papel das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem. O planeamento do estudo e a realização do plano de intervenção foram estruturados com base na metodologia da Investigação-Ação, a qual se mostrou muito benéfica no decorrer deste processo. Os dados foram maioritariamente recolhidos por intermédio de observação direta, registo de notas em campo, gravações áudio, fotografias e trabalhos elaborados pelas crianças. Através da análise e reflexão dos dados reunidos, tornou-se manifesta a constatação de que, as atividades em prol do lúdico, são muito mais reveladoras para as crianças e são muito vantajosas para explorar, consolidar e aprofundar conceitos das mais diferentes áreas de conteúdo. As observações nestes contextos da utilização do lúdico, leva-nos a ponderar que cada vez mais somos redirecionados para a vertente lúdica e para a sua importância, assumindo uma relevância significativa quando falamos em educação. Desta forma, é essencial conhecer o potencial do lúdico, como recurso que beneficia a aprendizagem, a inclusão das crianças e o seu desenvolvimento tanto a nível pessoal como escolar. O trabalho elaborado ao longo deste estágio, possibilitou explorar atividades lúdicas, nas diferentes áreas curriculares, gerando meios pertinentes e promotores em aprendizagens.

Palavras-chave: Brincar, Ensino-Aprendizagem, Jogo, Lúdico.

The Role of Playful Games in Children's Knowledge Development in Basic Education

ABSTRACT

This report addresses the theme of "The Role of Playful Games in Children's Knowledge Development in Basic Education" within the scope of Supervised Teaching Practice I and II, part of the Master's program in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the Institute of Education of the University of Minho. The purpose of this report is to present the research project conducted in the contexts of Pre-School Education, with a group of children aged between 3 and 6 years, and in the 1st Cycle of Basic Education, with a 1st-year class. Based on the observations made, I noticed that children exhibit more active and enthusiastic participation when teaching and learning are organized through playful activities. In light of these observations, there was a recognized need to conduct research with the objective of understanding the role of playful activities in the teaching and learning process. The study's planning and the implementation of the intervention plan were structured based on the Action Research methodology, which proved to be highly beneficial during this process. Data were primarily collected through direct observation, field notes, audio recordings, photographs, and works created by the children. Through the analysis and reflection on the gathered data, it became evident that activities centered around playfulness are much more revealing for children and offer significant advantages for exploring, reinforcing, and deepening concepts from various content and curricular areas. Observations in these contexts of using play lead us to consider that we are increasingly directed towards the playful aspect and its importance, assuming significant relevance when discussing education. Therefore, it is essential to understand the potential of play as a resource that benefits learning, the inclusion of children, and their personal as well as academic development. The work conducted throughout this internship allowed for the exploration of playful activities in different curricular areas, generating relevant means that promote learning.

Keywords: Game, Play, Playfulness, Teaching-Learning.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
SIGLAS E ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	4
APRESENTAÇÃO.....	5
1. Caracterização da instituição	5
1.1. Contexto de EPE.....	6
1.2. Contexto de 1CEB	8
2. Pertinência e relevância da temática.....	9
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
APRESENTAÇÃO.....	12
1. Educação Básica.....	12
1.1. Conceito de Educação Básica	12
2. Currículo e desenvolvimento curricular	13
2.1. Currículo da EPE	15
2.2. Currículo do 1CEB.....	17
3. Aprendendo e brincando: os jogos lúdicos na construção do conhecimento.....	19
3.1. A importância do brincar	19
3.2. Um olhar sobre o lúdico na infância.....	22
3.3. O papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem.....	23
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
APRESENTAÇÃO.....	28
1. Investigação–Ação como abordagem metodológica.....	28

2.	Questão orientadora e objetivos de Investigação	29
3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30
4.	Planificação da ação pedagógica	32
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....		35
APRESENTAÇÃO.....		36
1.	Educação Pré-Escolar: descrição e análise de atividades.....	36
1.1.	AI “ABC dos Animais”	36
1.2.	AI “Caça ao tesouro”	39
1.3.	AI “Jogo da Glória”	42
2.	1.º Ciclo: descrição e análise de atividades.....	45
2.1.	AI “A tecnologia e o aprender”	45
2.2.	AI “À descoberta dos animais”	50
2.3.	AI “O Monstro das cores”	55
3.	Contributos dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças	59
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS		61
1.	Considerações gerais	62
2.	Limitações e desafios do estudo	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....		66
Legislação consultada.....		72
APÊNDICES E ANEXOS		74
Apêndice 01 – Planta da sala de atividades EPE		75
Apêndice 02 – Planta da sala de atividades 1CEB.....		76
Apêndice 03 – Planificação da atividade “ ABC dos animais”		77
Apêndice 04 – Planificação da atividade “ Caça ao tesouro”		80
Apêndice 05 – Planificação da atividade “ Jogo da Glória”		83
Apêndice 06 – Planificação da atividade “ A tecnologia e o aprender”		86
Apêndice 07 – Planificação da atividade “ À descoberta dos animais”		91
Apêndice 08 – Planificação da atividade “ O monstro das cores”		94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Triângulo de Lewin.....	29
Figura 02 – Colocação das letras do alfabeto.....	37
Figura 03 – Construção do puzzle.....	38
Figura 04 – Interpretação do mapa.....	40
Figura 05 – Posto 1, Biblioteca.....	41
Figura 06 – Posto 3, Refeitório.....	41
Figura 06 – Posto 3, Refeitório.....	41
Figura 08 – Frase com letras encontradas no caça ao tesouro.....	42
Figura 09 – Pintura e recorte das casas do jogo.....	43
Figura 10 – Montagem do jogo.....	44
Figura 11 – Jogo online das operações matemáticas.....	47
Figura 12 – Jogo do STOP matemático.....	48
Figura 13 – Jogo das serpentes e escadas.....	49
Figura 14 – Exploração das características do pintainho e diálogo com os alunos.....	51
Figura 15 – Apresentação, em Power Point, sobre várias características.....	52
Figura 16 – Jogo do cartaz (crianças identificam animais domésticos e selvagens).....	53
Figura 17 – Exploração do jogo "Quem sou eu?".....	54
Figura 18 – Jogo das emoções.....	58
Figura 19 – Realização da ficha de consolidação/avaliação de aprendizagens.....	59

SIGLAS E ABREVIATURAS

1CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
AI	Atividade Integradora
DGE	Direção Geral de Ensino
EB	Educação Básica
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
EPE	Educação Pré-Escolar
I-A	Investigação-Ação
LSBE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."

Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO



No âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PES) I e II, surge o presente relatório, que se centra, no Projeto de Investigação que se denomina de “O papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento nas crianças na Educação Básica”. Este trabalho, representa uma componente de formação e avaliação essenciais no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e engloba toda a informação e documentação elaborada ao longo da prática interventiva, no sentido de apurar os resultados de investigação.

Durante os primeiros momentos de observação para a intervenção, nasceu a necessidade e a intromissão de compreender qual o papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento nas crianças. Isto deveu-se não só à observação de variadas situações de jogo, como também à perceção de uma certa participação mais ativa e efusiva quando jogam, partindo desta forma para o interesse pelo estudo desta temática.

Com a definição do problema a ser estudado, foram delineados os vários objetivos de investigação, que constam, na potencialização da utilização de jogos lúdicos na aprendizagem; promoção da curiosidade e o envolvimento do grupo através dos jogos lúdicos; estimulação da colaboração entre crianças com a utilização de diversos jogos; promoção do envolvimento emocional das crianças com o lúdico no decorrer do projeto e perceção das motivações das crianças por determinados jogos influenciam na aprendizagem.

Neste processo investigativo foram adotados alguns princípios da Metodologia da Investigação-Ação (I-A), ao mesmo tempo que a intervenção se pautou por uma ação pedagógica promotora da participação ativa da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Durante o estágio foram utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados que permitiram recolher evidências relacionadas com a investigação implementada, de forma a proceder à análise de resultados apresentados no decorrer deste trabalho.

O presente relatório surge estruturado em cinco capítulos, seguindo uma ordem lógica e sequenciada, que se explicitam, em seguida, de forma concisa:

- No Capítulo I, são divulgadas as circunstâncias da investigação, estando nelas incluídas a apresentação da instituição, a caracterização dos contextos e as motivações que desencadearam este estudo;

- No Capítulo II, é efetuado o enquadramento teórico, exibindo as principais contribuições teóricas que orientaram e fundamentaram o processo de investigação.

- No Capítulo III, referencia-se a metodologia de investigação aplicada, retoma-se a questão de investigação, os objetivos de investigação e os objetivos que pautaram as intervenções pedagógicas nos

contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1. Ciclos do Ensino Básico (1CEB), assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados e por último os planos gerais de intervenção;

– No Capítulo IV, procede-se à apresentação e reflexão de algumas das atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos pedagógicas que nos permitem proceder a análise interpretativa, teoricamente sustentada, dos resultados empíricos obtidos;

– Por último, no Capítulo V, revela-se as considerações finais, sintetizando as conclusões gerais da investigação, procurando corroborar a relevância do estudo, considerando também aspetos relacionados com o processo da construção do perfil profissional e do desenvolvimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO I:
CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E
INVESTIGAÇÃO



APRESENTAÇÃO

A investigação retratada neste relatório advém da prática pedagógica resultante dos Projetos de Intervenção Pedagógica desenvolvidos em dois contextos distintos, ambos inseridos na mesma instituição escolar. Posto isto, é retratado de uma forma breve a caracterização do contexto de investigação e intervenção pedagógica. Neste capítulo, numa fase inicial, é descrita a caracterização da instituição, referindo em que agrupamento está inserida como também o contexto de EPE e 1CEB. Na última parte deste capítulo, é explanada e justificada a pertinência e relevância do tema em estudo.

1. Caracterização da instituição

O Centro Escolar em causa nesta investigação, está inserido na rede pública e integrado num agrupamento de escolas em Guimarães, tendo a valência em EPE e ensino do 1CEB.

No contexto de EPE, este Centro agrega cinco grupos de pré-escolar, dando um total de 110 crianças, supervisionadas por cinco educadoras e o mesmo número de assistentes operacionais. O Centro Escolar, conta também com a valência de 1CEB constituída por dez turmas, tendo este ciclo um total de 200 alunos e 13 docentes.

No que diz respeito a projetos e parcerias, o agrupamento tem articulação com entidades externas à escola, assumindo, no desenvolvimento de projetos, um papel fundamental, dado que os alunos aprendem através de desafios da vida real, que vão além da sala de aula e da escola, tomando consciência de que as suas decisões e ações contribuem não só para o seu futuro individual, mas também para o futuro coletivo. A articulação com as autarquias locais e o município afigura-se como uma prática a privilegiar pela escola.

Atualmente, o município de Guimarães é responsável por três grandes vertentes, no domínio do apoio à família, no qual o Centro Escolar está inserido:

- Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), na Educação Pré-Escolar;
- Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no 1.º Ciclo;
- Componente de Apoio à Família, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CAF).

Quanto ao projeto educativo deste agrupamento designado por “Crescer feliz aprender melhor” (AEAMC, 2019) está a ser desenvolvido desde o ano letivo de 2019 até ao ano letivo de 2022, pelo que pretende, constituir-se num mural educativo que assenta na dignidade humana e no bem-estar físico, psicológico e social de toda a comunidade educativa, um bem-estar que permita a todos os

intervenientes desenvolverem as suas capacidades e potencialidades e contribuïrem ativamente para a sua comunidade, de modo a que todos alcancem e mantenham nïveis de desempenho ótimos e bem-estar na escola, na família e na comunidade.

Entretanto, para o triênio 2022-2025, estava a ser projetado o novo Projeto Educativo, intitulado “Desafiar o Presente, Pensar o Futuro” (AEAMC, 2022), ao qual não tivemos acesso, sendo que reporta a um período que já não diz respeito ao momento da estada nos contextos educativos para a concretização da PES.

1.1. Contexto de EPE

O grupo onde fiquei inserida é composto por 22 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. É um grupo heterogêneo, no que diz respeito às idades, uma vez que existe uma criança de seis anos, 11 de cinco anos, oito de quatro anos e uma de três anos, e que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento, mas que se adaptaram facilmente ao ambiente educativo. O período de adaptação ao contexto escolar é uma etapa bastante delicada para os pais e crianças, embora neste caso tenha sido um processo sem grandes conturbações, já que a maioria das crianças frequentou o jardim de infância no ano anterior, com exceção de quatro crianças que frequentaram este jardim pela primeira vez.

De uma forma geral, o grupo é assíduo, muito ativo, dinâmico e participativo, demonstrando interesse na realização das atividades. É um pouco conversador, o que por vezes dificulta o desenrolar de algumas tarefas, mas na globalidade interessam-se em aprender e participar em novas descobertas.

Senti que este grupo me contagiou com o seu dinamismo, com a sua curiosidade em querer saber sempre mais. Com este grupo aprendi imenso, principalmente que as crianças têm sempre algo inesperado a dizer sobre alguma coisa, fazendo-nos pensar e refletir sobre as nossas práticas. Este é um grupo na qual maioritariamente todas as crianças almoçam na escola, promovendo deste modo a adaptação das crianças ao contexto onde estão inseridas.

Relativamente ao espaço, a sala é arejada e luminosa, com todas as condições para as crianças se sentirem confortáveis potencializando assim a aprendizagem. Está muito bem organizada, sendo este um fator determinante para a prática pedagógica. Este espaço está dividido em cinco áreas distintas, nomeadamente da casa, das construções, dos jogos de mesa, da expressão plástica (desenho, modelagem, recorte e colagem) e por último, a área do computador. Esta presença nas áreas durante a semana, decorre sempre no período da tarde, em que cada criança de forma

individual faz o planeamento da área onde pretende ficar. No que concerne à escolha da área, todos os dias é alternada, de forma a permitir a cada criança passar pelas diversas áreas, tendo cada uma destas a ocupação máxima de quatro crianças, à exceção da área do computador que apenas é de duas crianças.

A rotina diária está bem consolidada pelas crianças, na qual a primeira hora é dedicada ao acolhimento. A receção das crianças é feita pela educadora na entrada da sala, na qual os meninos vão chegando e sentando-se na carpete com as pernas cruzadas (“pernas à chinês”, termo utilizado pela educadora e crianças), aguardando a chegada de todos os amigos. Após a chegada da maioria das crianças, no primeiro dia da semana, a educadora identifica, no quadro de planeamento, o/a chefe do dia para a semana completa. A seleção do chefe do dia é feita por ordem alfabética para que as crianças comecem a memorizar algumas das letras do abecedário. Posteriormente, o/a chefe senta-se numa cadeira em frente aos seus amigos e começam por cantar os bons dias – “De manhã quando aqui chego, saltitando alegremente, começo por desejar, um bom dia a toda a gente. Bom dia ao (nome de cada criança presente na sala)”. Seguidamente o/a chefe faz a contagem das crianças: inicia a contagem dos meninos e, com a ajuda da educadora, coloca o número que contou num quadro exposto na sala; faz o mesmo procedimento para as meninas, sendo que, para verificação final, é feita a contagem de todas as crianças. Este processo de contagem permite que as crianças memorizem e reconheçam os números.

O tempo entre as 9h 30min e as 10h 15min é dedicado à temática do dia, em grande grupo, que consiste na exploração de alguma história ou tema. Após este tempo de maior atenção e aprendizagem, no período das 10h 15min até 10h 40min os meninos higienizam as mãos e vão lanchar, com a distribuição do pão e do leite pelo chefe do dia e pela educadora. Após o término do lanche, as crianças vão para o recreio num intervalo compreendido entre as 10h 45min e as 11h 15min (espaço exterior coberto e não coberto). Depois do recreio e para regresso à sala, procedem novamente à higienização das mãos.

A hora posterior é reservada para alguns registos individuais do momento anteriormente acontecido até à hora de almoço ao qual se organizam de forma ordenada para se deslocar para a cantina, entre as 12h 30min até às 14h.

No tempo da tarde, das 14h até às 15h 30min, as crianças, como já foi acima mencionado, escolhem as áreas onde pretendem ficar e permanecem até às 15h 30min, sendo constantemente supervisionadas por mim e pela educadora.

1.2. Contexto de 1CEB

A turma é constituída por 16 alunos, três dos quais pertencentes ao sexo feminino e os restantes ao sexo masculino. Integram este grupo quatro crianças que ingressaram no 1CEB com matrícula condicional, completando seis anos após o dia 15 de setembro.

No que concerne à constituição familiar, verifica-se que a grande maioria dos alunos vive com os familiares mais próximos (pais e irmãos), existindo excepcionalmente um caso de uma família monoparental. A nível socioeconómico e cultural, todas as famílias são estruturadas tendo um patamar que se enquadra na classe média. Esta turma conta com um aluno oriundo de Angola, que evidencia estar bem integrado e sem dificuldades de adaptabilidade, sociabilidade e aprendizagens.

Relativamente ao desenvolvimento do currículo e aquisição dos conhecimentos, a turma é heterogénea, tanto no desempenho escolar, como no ritmo de aprendizagem. Globalmente, a turma é assídua, interessada, participativa e, maioritariamente, com bom desenvolvimento cognitivo. Não obstante, observa-se alguns casos excecionais de alunos que apresentam uma maior dificuldade de aprendizagem, demonstrando-se através de pequenos momentos de falta de atenção/concentração, de debilidade na autonomia e, ainda, da dificuldade de interiorização e cumprimento de regras.

No que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação, a turma demonstra uma grande motivação por este mundo tecnológico, sendo recorrente a utilização do quadro interativo por parte da professora. Neste âmbito, entendo que a escola deve dar oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais, sendo esta uma componente transversal e de enorme importância para fomentar uma capacidade de utilizar meios e recursos digitais, competências de pesquisa e de compreender o mundo digital que os rodeia, tal como se preconiza na matriz-curricular do 1.º ciclo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho), no ponto 3 (Artigo 13.º), onde se refere que

no 1.º ciclo, a matriz curricular-base inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver.

Acredito que este elemento facilita o acesso a recursos e experiências que favorecem o seu processo de ensino e aprendizagem. Creio ainda que esta potencialidade se estende à curiosidade que

estes alunos demonstram, manifestando-se sempre despertados pela aprendizagem de novos factos, curiosidades e acontecimentos. Sendo estas tecnologias de informação e comunicação cada vez mais utilizadas no dia-a-dia das escolas é necessário que o professor se adapte no processo educativo e haja uma mudança de paradigma, repensando os métodos e dotar-se de meios de construção de conhecimento que permitam aos alunos adquirir competências a esse nível.

2. Pertinência e relevância da temática

A conceção do projeto de investigação e as atividades integradoras de intervenção pedagógica foi antecedida por uma fase preliminar de análise da realidade educativa no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). Nesta etapa, procedeu-se à observação de múltiplos parâmetros, abrangendo a rotina diária, o ambiente físico, a prática pedagógica da educadora/professora, as dinâmicas de interação social e, não menos importante, os interesses, carências e potencialidades inerentes a ambos os grupos de crianças.

No contexto de EPE e 1CEB, presenciaram-se situações que ocorreram principalmente enquanto se exploravam atividades ou tarefas, nomeadamente uma participação mais ativa e efusiva, quando a educadora estruturava o ensino de novas aprendizagens em atividades lúdicas, sendo esta uma forma muito trabalhada pela educadora/professora para explorar os conteúdos que pretendia sistematizar, implementando e consolidando estas aprendizagens através de jogos ou atividades lúdicas com o objetivo de persuadir as crianças nas suas interações. Durante as atividades, verifiquei que o ato de brincar e toda a atividade lúdica era fundamental para o empenho e o envolvimento daquelas crianças. Desta forma, o lúdico, é uma ferramenta de enorme importância na prática pedagógica, com o intuito de ajudar no processo de ensino-aprendizagem e naturalmente no desenvolvimento dos alunos.

No ato de brincar, a criança desenvolve diferentes capacidades que, ligadas à diversão e ao prazer, ajudam na sua evolução. Desta forma, e como instrumento facilitador no processo pedagógico, todas as componentes das atividades lúdicas, devem ser articuladas e compiladas para um processo de aprendizagem mais acessível e eficaz para as crianças. Neste sentido, um ambiente educativo lúdico promove um ambiente favorável para a assimilação de novas aprendizagens. O lúdico revela-se como uma ferramenta primária que deve ser usada de forma intensiva para captar e estimular um maior interesse no processo pedagógico e, por sua vez, um desenvolvimento gradual de cada criança.

Partindo deste pressuposto, visto que este tema está cada vez mais em voga e está presente

no cotidiano das crianças, sendo notório o seu desenvolvimento, considero importante investigar e estudar esta temática, concebendo-se, para isso, atividades de intervenção pedagógica do interesse das crianças pelo lúdico, em conformidade com as características e interesses das crianças dos contextos de EPE e 1CEB. Nesse sentido, considero o tema de investigação definido da seguinte forma: Qual o papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças na Educação Básica?

É relevante destacar que os planos pedagógicos deram prioridade a uma abordagem que visa a integração e globalização, possibilitando, de maneira coordenada, que as crianças pudessem mobilizar e aprimorar seus conhecimentos em diversas áreas, seguindo as orientações estabelecidas, conforme recomendado pelas OCEPE (Silva et al., 2016) e pelas Aprendizagens Essenciais – AE (ME/DGE, 2018a, b, c), considerando, neste caso, também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO (Martins et al., 2017), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017), assim como as orientações estabelecidas no Decreto-Lei n.º 54/2018, relativas à educação inclusiva.

CAPÍTULO II:
ENQUADRAMENTO TEÓRICO



APRESENTAÇÃO

No campo de ação educacional tem-se vindo a reconstruir a conceitualização da aprendizagem e do papel atribuído aos agentes visados que se assumem parte integrante para que esta aconteça, consciencializando que a aprendizagem é um processo que decorre de forma cooperada, cujos meios são redefinidos pelos sujeitos que nela participam.

Este capítulo, tem o objetivo de apresentar a informação obtida através das várias pesquisas e análises bibliográficas, que entendo serem relevantes para a compreensão da temática em estudo, sendo esta a base fundamental que procura responder cientificamente à questão de partida. Neste sentido, este capítulo está dividido em três grandes temas, nomeadamente na exploração/desenvolvimento sobre a estrutura da Educação Básica no sistema educativo Português, explorando, depois, conceitos sobre currículo e desenvolvimento curricular e concluo com reflexões em torno da importância do brincar e a ludicidade na infância.

1. Educação Básica

1.1. Conceito de Educação Básica

A Educação Básica é o nível de ensino que abrange a educação pré-escolar e o ensino básico (1.º e 2.º ciclo), compreendendo um percurso educativo de 12 anos. A definição e organização desse nível de ensino são estabelecidas pelo Ministério da Educação.

A educação pré-escolar destina-se a crianças dos 3 aos 5 anos de idade. É uma etapa não obrigatória, mas recomendada, que tem como objetivo promover o desenvolvimento global das crianças, proporcionando-lhes experiências educativas adequadas às suas idades e necessidades.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português – LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o Ensino Básico é obrigatório e compreende nove anos de escolaridade, organizados em três ciclos:

a) 1.º Ciclo: É o primeiro ciclo do ensino básico, destinado a crianças dos 6 aos 10 anos de idade, correspondendo aos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Nesta fase, são desenvolvidas competências básicas nas várias áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física e Língua Estrangeira.

b) 2.º Ciclo: O segundo ciclo do ensino básico é destinado a estudantes dos 10 aos 12 anos de idade, correspondendo aos 5.º e 6.º anos de escolaridade. Nesta fase, são aprofundadas as competências adquiridas no 1.º ciclo e são introduzidas novas áreas disciplinares, como Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física.

A Educação Básica, tem como objetivo proporcionar uma formação integral aos alunos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor. Além disso, procura dotar os estudantes de conhecimentos e competências que visam promover com sucesso a continuidade dos estudos ao nível do 3.º ciclo do ensino Básico, ainda numa lógica de tronco comum, mas que pode já incorporar algumas áreas específicas da formação.

2. Currículo e desenvolvimento curricular

No contexto do projeto educativo, é fundamental investigar e examinar o conceito de currículo. O currículo como projeto integrado, sustenta-se na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projeto comum que oriente a formação integrada dos alunos. Como diz Beane (2002), esta coerência permite a integração das experiências educacionais quando o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência quando é coerente, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo. (2002, p. 43).

No currículo, a autonomia e a flexibilidade permitem soluções de inovação pedagógica, necessárias enquanto instrumentos para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e que sejam respostas efetivas às necessidades de todos os alunos. Podemos considerar então que o currículo torna-se num projeto curricular quando a escola assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Tal como salienta Alonso

a integração curricular permite aos professores assumirem-se como construtores críticos do currículo em colaboração com os seus alunos, não se limitando a cumprir o programa, mas

antes recriando-o contextualizando-o na experiência da criança, ao mesmo tempo que se vão incluindo temas e problemas próximos do seu mundo. (2002, p. 76)

A mesma autora salienta que,

orientar a prática curricular numa perspectiva de projeto pressupõe uma conceção flexível e integrada do conhecimento escolar envolvendo ativamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas, o que requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência. (2002, p. 70)

A ideia de currículo abrange tudo o que a instituição educacional disponibiliza aos estudantes como oportunidades para aprender conceitos, informações, métodos, princípios, e atitudes por meio de experiências educacionais planeadas. Esta perspectiva também inclui os métodos e meios pelos quais a escola oferece oportunidades e avalia o progresso do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, podemos compreender o currículo como um projeto integrado que visa à formação cultural e educacional das novas gerações. Este projeto fundamenta, coordena e orienta todas as atividades e experiências educacionais na escola, conferindo-lhes um sentido e intencionalidade, consolidando todas as intervenções diversas num projeto unificado. Isso requer que as escolas, à luz do Projeto Curricular Nacional, esclareçam o seu próprio Projeto Curricular, especificando as suas escolhas em relação ao que consideram valioso em termos de habilidades, conteúdos, métodos e processos de avaliação, de forma consistente e coordenada, nos vários domínios de atuação (Alonso, 1996).

Em consonância com a autora o desenvolvimento curricular é entendido como o conjunto de processos de decisão e mediação que visam adaptar o currículo a contextos educacionais específicos. Isso implica respeitar os princípios e critérios gerais, enquanto se adequa e recria esses princípios de acordo com as características de cada realidade educativa. Para promover a inovação, é fundamental coordenar e articular esses processos de desenvolvimento curricular. Isso requer a implementação de equipas de pesquisa e ação colaborativa nas escolas, onde os professores se envolvem ativamente na pesquisa e na resolução de desafios práticos relacionados ao currículo (Alonso, 1996).

Neste pressuposto e de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece a atual estrutura curricular do ensino básico e secundário, o propósito primordial do currículo é garantir

que todos os alunos, independentemente das diferentes ofertas de educação e formação a que tenham acesso, possam efetivamente adquirir as competências estipuladas no "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" – PASEO (Martins et al., 2017).

2.1. Currículo da EPE

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar representa a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, preparando-as para a mudança. Perante isto, a referida Lei-Quadro menciona que a frequência na educação pré-escolar é voluntária, embora seja muito aconselhada, com o direito a frequentar a partir dos 3 anos de idade.

A Educação Pré-escolar proporciona uma parceria entre a escola e a família. Reconhece-se que a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e, por isso, é importante promover uma comunicação aberta e colaborativa entre pais e educadores, compartilhando informações, experiências e contribuições para o processo educativo. A educação pré-escolar visa promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo as dimensões cognitiva, afetiva, social e física, visando assegurar um desenvolvimento equilibrado. Além disso, prepara as crianças para uma plena integração na sociedade como indivíduos autónomos, livres e solidários, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

O ensino na educação pré-escolar tem um carácter lúdico, valorizando o jogo como parte fundamental do desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que adota uma abordagem pedagógica que gradualmente introduz as crianças em atividades de aprendizagem.

A lei destaca também, a importância de fornecer apoio adequado a crianças com necessidades especiais na educação pré-escolar, com o objetivo de garantir a inclusão e igualdade de oportunidades. Em resumo, a Lei-Quadro da Educação-Pré-Escolar em Portugal reconhece a importância da educação pré-escolar na preparação das crianças para o ensino fundamental e no desenvolvimento abrangente das suas capacidades, estabelecendo diretrizes para a oferta de educação pré-escolar de qualidade, com ênfase na colaboração entre instituições educacionais e famílias, bem como na promoção de um ambiente de aprendizagem lúdico e adaptado às necessidades das crianças em idade pré-escolar.

As OCEPE têm como fundamento os objetivos pedagógicos gerais definidos pela lei e visam apoiar a elaboração e gestão do currículo no jardim de infância. Esta responsabilidade recai sobre cada educador, em colaboração com a equipa educativa da instituição educacional ou agrupamento de

escolas. As OCEPE (Silva et al., 2016), contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

O Enquadramento Geral compreende três componentes-chave. **A primeira** aborda os princípios e fundamentos da pedagogia para a infância, que servem como base comum para as práticas em creches e jardins de infância. Esses princípios destacam a importância de um ambiente relacional de qualidade que integre o cuidado e a educação.

A segunda componente trata da intencionalidade educativa, ou seja, a capacidade dos educadores de refletir sobre seus objetivos e práticas pedagógicas. Isso envolve um ciclo interativo de observação, planeamento, ação e avaliação, apoiado por documentação, com o objetivo de tomar decisões informadas que atendam às necessidades das crianças, grupos e contextos sociais. Por último, **a terceira** componente aborda a organização do ambiente educativo. O ambiente é considerado um contexto facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, bem como um espaço de desenvolvimento profissional e interações entre os vários intervenientes. O ambiente é projetado para criar condições favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, levando em consideração suas características e necessidades individuais.

No geral, este enquadramento fornece orientações fundamentais para a prática educativa na educação de infância, destacando a importância da reflexão, intencionalidade e organização do ambiente para promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Relativamente às Áreas de Conteúdo, referem-se as diferentes áreas de aprendizagem na educação infantil, destacando a necessidade de uma abordagem integradora e global. A Área de Formação Pessoal e Social é considerada transversal, abrangendo atitudes, disposições e valores para o desenvolvimento das crianças como cidadãos autónomos, conscientes e solidários. A Área de Expressão e Comunicação é fundamental, pois engloba várias formas de linguagem necessárias para a interação e compreensão do mundo pelas crianças. E por fim, a Área do Conhecimento do Mundo aborda a sensibilização para vários saberes de forma articulada, incentivando a curiosidade e a busca organizada de conhecimento, ajudando as crianças a compreender o mundo ao seu redor (Silva et al., 2016).

Estas áreas destacam a importância de promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo diversas dimensões de aprendizagem e desenvolvimento, preparando-as para serem aprendizes autónomos e cidadãos conscientes e solidários.

A última parte do documento, aborda a Continuidade Educativa e Transições (Silva et al.,

2016). Isto é relevante porque, quando as crianças começam a frequentar a educação pré-escolar, elas já passaram por um processo de desenvolvimento e aprendizagem, seja em casa ou em ambientes institucionais, que precisa de ser continuado. Além disso, o progresso das crianças no jardim de infância contribuirá para uma transição bem-sucedida para o 1.º ciclo, assegurando a continuidade das aprendizagens que já iniciaram.

Desta forma, as OCEPE, são um guia importante para os educadores e profissionais que trabalham com crianças em idade pré-escolar, ajudando a promover uma abordagem educacional eficaz e centrada no desenvolvimento infantil.

2.2. Currículo do 1CEB

Relativamente ao 1CEB, a LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece os princípios gerais do sistema educativo em Portugal. Ela enfatiza a importância de proporcionar uma educação de qualidade que seja acessível a todos e que promova o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A LBSE define os objetivos gerais da educação, a avaliação formativa e contínua dos alunos e a importância de garantir igualdade de oportunidades no sistema educativo.

O 1CEB é a primeira etapa da educação obrigatória e corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade, abrangendo crianças dos 6 aos 10 anos. Durante este período, os alunos desenvolvem competências fundamentais nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física Cidadania e começam a ter contato com uma língua estrangeira moderna, geralmente o inglês. Estas competências são essenciais para o desenvolvimento académico e pessoal das crianças.

O currículo do 1CEB é organizado em ciclos de aprendizagem, com progressão gradual nas aprendizagens ao longo dos quatro anos. Cada ano letivo é planeado de forma a consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências adquiridos no ciclo anterior, ao mesmo tempo que introduz novos conteúdos e desafios. É também valorizado o trabalho em equipa entre os professores, promovendo a articulação e a integração curricular. Os professores partilham informações, estratégias pedagógicas e recursos, visando uma abordagem mais coerente e enriquecedora para os alunos. Existe também, uma promoção do incentivo à participação ativa dos alunos no processo educativo. São promovidas atividades que estimulam o envolvimento dos alunos, como projetos de trabalho, visitas de estudo, pesquisa, apresentações orais, debates e trabalhos em grupo. Isso contribui para o desenvolvimento das competências socioemocionais, da autonomia e da responsabilidade dos alunos.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, promoveu uma significativa reorganização curricular ao estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Artigo 1.º, objeto). Esta reorganização curricular estabeleceu como um dos documentos fundamentais o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017), que identifica um conjunto de competências a desenvolver ao longo do percurso escolar, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, em 26 de julho. Além disso, esta proposta curricular prevê a exploração das "Aprendizagens Essenciais" (AE), que foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, datado de 19 de julho, e são tidas como documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no PASEO.

Outro componente importante que faz parte dos documentos curriculares em vigor no sistema educativo português é a ENEC, que representa a "Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania" (Monteiro et al., 2017). Esta estratégia foi proposta pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, conforme o Despacho n.º 6173/2016, publicado no Diário da República, II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016. A ENEC constitui-se como um documento de referência a ser implementado nas escolas sob o desígnio da educação para a cidadania, pautada pelos princípios da autonomia e flexibilidade curricular, e em convergência com o PASEO e AE.

Temos ainda a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que "estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (Artigo 1.º, ponto 1).

Estes documentos são fundamentais para a estruturação e organização do sistema educativo. Eles estabelecem os padrões, metas e diretrizes para a educação, garantindo que os alunos adquiram as competências necessárias à medida que avançam na sua escolaridade. A ênfase é colocada na educação para a cidadania, preparando os alunos não apenas em termos académicos, mas também para desempenhar um papel ativo na sociedade como cidadãos informados e conscientes dos seus direitos e responsabilidades.

3. Aprendendo e brincando: os jogos lúdicos na construção do conhecimento

Debato a questão do papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças a partir de três aspectos que me parecem fundamentais para compreender a importância dos mesmos no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Esses aspectos estão assim organizados: a importância do brincar, um olhar sobre o lúdico na infância e, finalmente, o papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem, esperando assim contribuir para a compreensão do tema de investigação.

3.1. A importância do brincar

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), defende o direito que assiste à criança de brincar, explanado no seu artigo 7.º,

a criança deve ter todas as oportunidades para se entregar a jogos e a actividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes políticos devem esforçar-se por favorecer o exercício desse direito.

Desta forma, o brincar é uma atividade fundamental na infância e desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças. Vários autores e estudiosos ressaltam a importância do brincar como parte essencial do processo de aprendizagem e crescimento das crianças.

Jean Piaget (1962), conceituado psicólogo do desenvolvimento, argumentou que o brincar permite às crianças explorar o mundo ao seu redor e construir conhecimento de forma ativa. Este considerava o jogo como uma atividade central na assimilação de novas informações e na construção de esquemas mentais. Através do brincar, as crianças experimentam diferentes papéis, desenvolvem habilidades motoras e aprimoram a capacidade de resolver problemas.

Piaget, afirma que o jogo é a forma mais elevada de pesquisa, ele reconhecia o brincar como uma atividade na qual as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis e interagir com objetos e outras pessoas. Durante o brincar, as crianças constroem representações mentais, desenvolvem habilidades simbólicas e adquirem conceitos importantes.

No estágio pré-operatório do desenvolvimento (aproximadamente dos 2 aos 7 anos), Piaget observou o brincar simbólico, no qual as crianças usam objetos ou ações para representar outras

coisas. Piaget (1962), refere que na brincadeira, a criança incorpora os elementos do seu entorno ao seu modo de agir. Por exemplo, um pedaço de pau pode se tornar uma espada ou uma boneca pode ser tratada como um bebé. Para o autor, o brincar simbólico é uma forma essencial de desenvolvimento cognitivo e criativo. Ele argumentava que, o jogo permite que as crianças representem situações da vida real de forma imaginativa. Ao utilizar a imaginação, as crianças constroem narrativas e experimentam diferentes perspetivas, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a linguagem, a resolução de problemas e a criatividade. Além disso, Piaget via o brincar como uma atividade que permite às crianças testar e consolidar conhecimentos existentes. Piaget afirmava que, no jogo, a criança pratica uma atividade construtiva que é idêntica, em muitos aspetos, à absorção dos saberes da realidade. Durante o brincar, as crianças experimentam diferentes estratégias, tentam soluções alternativas e exploram possibilidades, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e para a construção de um conhecimento mais elaborado.

Vygotsky, com a mesma linha de pensamento, enfatizou a importância do brincar como uma atividade social. Para o pedagogo, o jogo simbólico, no qual as crianças fingem ser outras pessoas ou objetos, promove a linguagem, a imaginação e a interação social. Brincar permite que as crianças internalizem conceitos culturais e aprendam a regular o seu próprio comportamento através de regras e papéis imaginários.

Segundo Vygotsky, o brincar desempenha um papel crucial na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças. A ZDP é a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de pares mais capazes. O autor acreditava que o brincar permite que as crianças atuem dentro dessa zona, pois elas são capazes de participar em atividades mais avançadas com o suporte de um adulto ou de outras crianças mais experientes. Durante o brincar, as crianças podem assumir papéis diferentes, explorar situações imaginárias e criar narrativas complexas. Vygotsky argumentava que, nesse contexto lúdico, as crianças podem experimentar um desenvolvimento cognitivo mais avançado do que em suas atividades diárias regulares. Ao brincar, as crianças utilizam a linguagem, a imaginação e a interação social, o que lhes permite internalizar conceitos, adquirir novas habilidades e compreender ideias mais complexas. Vygotsky considerava o brincar como uma forma de "ensino" entre pares, em que as crianças aprendem umas com as outras, compartilhando conhecimentos e desenvolvendo habilidades em conjunto.

O papel do adulto ou do educador no brincar, de acordo com Vygotsky, é fundamental. Eles

desempenham o papel de mediadores, fornecendo apoio, orientação e oferecendo desafios adequados às habilidades das crianças. Ao interagir com as crianças durante o brincar, os adultos podem ajudá-las a avançar em seu desenvolvimento, fornecendo sugestões, fazendo perguntas estimulantes e oferecendo suporte quando necessário.

Assim, Vygotsky defendia que o brincar não é apenas uma atividade divertida, mas também um meio poderoso de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Ao envolver-se em brincadeiras imaginativas e interativas, as crianças expandem as suas capacidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais, alcançando novos níveis de aprendizagem e compreensão.

Kishimoto, em sua obra "O Brincar e suas Teorias" (1999), aborda a importância do brincar no desenvolvimento infantil, discutindo diferentes teorias e perspectivas sobre o assunto. Segundo a autora e em concordância com os pedagogos anteriores, o brincar é uma atividade fundamental para a criança, pois contribui para sua formação social, emocional, cognitiva e física. Kishimoto destaca que o brincar proporciona um espaço privilegiado para a expressão da criatividade e da imaginação da criança. A autora ressalta, que o brincar é uma atividade representativa, criativa e prazerosa, que possibilita à criança expressar-se, explorar o mundo, criar significados e interagir com outras pessoas. Durante o brincar, as crianças podem criar cenários, personagens e histórias, desenvolvendo habilidades de representação e ressignificando experiências do cotidiano. A autora enfatiza também, que o brincar desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento infantil. Para ela, o brincar é uma forma de aprendizagem ativa, na qual a criança testa, descobre, procura e compreende o mundo à sua volta. Por meio do brincar, a criança desenvolve habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, a tomada de decisões, a criatividade e a imaginação.

Além disso, Kishimoto destaca a importância do papel do adulto na promoção do brincar significativo. Ela argumenta que "o adulto deve ser um mediador sensível e atento, capaz de proporcionar às crianças oportunidades de brincar de forma livre e autônoma, ao mesmo tempo em que oferece desafios e estimula seu desenvolvimento" (Kishimoto, 1999, p. 27). O adulto pode oferecer materiais adequados, propor jogos e atividades estimulantes, bem como participar das brincadeiras de forma interativa e respeitosa.

Em suma, e de acordo com os pedagogos, o brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, abrangendo diversas áreas importantes, como o cognitivo, o social, o emocional e o psicomotor. O brincar proporciona um espaço seguro para a expressão emocional, permitindo que as crianças experimentem e compreendam diferentes sentimentos.

3.2. Um olhar sobre o lúdico na infância

O lúdico é um tema que está cada vez mais presente em qualquer escola assumindo um papel proeminente quando se fala em educação. É inevitável falar de crianças sem mencionar a ludicidade, uma vez que os jogos têm um peso fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. A atividade lúdica é algo intrínseco em qualquer criança, pelo que podemos utilizar este ato tão natural da criança para promovermos aprendizagens e surtir resultados positivos neste processo, pois, conforme nos refere Chateau (1997, p. 54), “o ato de brincar é o ato característico da infância e que a infância não existe sem o brincar, pois, o brincar é inato. A criança tem como objetivo a própria ação do brincar, não importando o seu resultado”.

Recuando décadas, verificamos que os jogos sempre estiveram presentes em qualquer geração. Conforme defende Kishimoto (2005, p.31), “a educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento”. Entendo que o lúdico sempre esteve presente na cultura dos diferentes povos, pois, conforme reforça Huizinga (2003, p. 17), “o jogo é mais velho do que a cultura”.

Uma das características do lúdico, é o uso deste como objetivo de promover uma aprendizagem eficaz, aumentando a participação, uma maior entrega e uma disponibilidade de aprender, ativando assim os processos de aprendizagem. A atividade lúdica, na minha opinião, define-se como um conceito bastante amplo com um grande riqueza e diversidade, pelo que vários são os pedagogos que defendem a atividade lúdica como um excelente instrumento pedagógico para a construção do conhecimento, não existindo uma única definição da atividade lúdica, conforme nos diz Christie e Johnsen (1983), citados por Constante e Vasconcelos (2010, p.103), que destacam o conjunto de definições existentes sobre a componente lúdica e que este é um conceito amplo que uma definição objetiva e única poderia limitar.

Piaget subscreve uma importância redobrada ao lúdico, citado por Peterson e Collins (1997, p. 50), refere que “ao brincar a criança não se esforça por se acomodar à realidade, pelo contrário, assimila os objectos e as suas propriedades para sua própria satisfação”.

Vygotsky (1989), citado por Tristão (2010, p. 12), vai ao encontro das ideias defendidas por Piaget, no que concerne ao desenvolvimento intelectual da criança, promovendo a aprendizagem “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.”.

Os autores, concluem que ensinar através de abordagem do lúdico, é conseguir uma educação de qualidade, privilegiando a superação de todas as necessidades das crianças. Segundo estes, as atividades lúdicas não são somente um colecionar de atividades, mas sim uma prática de ser, estar, saber, quer a nível individual, como na relação com os demais. O lúdico é uma dimensão fundamental na vida das crianças, caracterizada pela presença do jogo, da atividade recreativa e da expressão criativa. Ele está intrinsecamente ligado à liberdade, à espontaneidade e ao prazer, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento infantil. O lúdico desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante as atividades lúdicas, elas são desafiadas a explorar, experimentar e resolver problemas. Essas experiências estimulam a curiosidade, a criatividade e o pensamento divergente, permitindo que as crianças construam conhecimento de forma ativa e significativa.

Além disso, o lúdico contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Durante o jogo e a atividade recreativa, elas têm a oportunidade de interagir com seus pares, compartilhar, cooperar, negociar e seguir regras. Essas interações sociais promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a empatia e a resolução de conflitos, fortalecendo os laços sociais e contribuindo para um desenvolvimento emocional saudável.

No contexto educacional, o lúdico oferece inúmeras vantagens. O uso de elementos lúdicos na sala de aula torna o processo de aprendizagem mais motivador, envolvente e eficaz, estimulando o interesse, a participação ativa e a retenção de conhecimento, permitindo que as crianças se empenhem e se apropriem dos conteúdos de forma prazerosa.

3.3. O papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem

Para Almeida (1974, p. 24), os jogos constituem uma atividade primária do ser humano, sendo em criança que se manifestam vários benefícios desde a reeducação do comportamento, o aumento da autoconfiança e a expansão do eu. De acordo com este autor, o jogo é parte integrante do ponto de vista físico, mental e social. No que toca aos benefícios físicos, o autor argumenta que os jogos satisfazem as necessidades da criança dado que consubstanciam as necessidades de crescimento, não existindo essa vertente em outra espécie de atividade. Este desenvolvimento físico deve ser integrado em todo o processo educativo, uma vez que proporciona e contribui para o crescimento mental e social da criança.

O jogo, a brincadeira e o lúdico são fatores vitais para uma infância saudável e, por

consequência, uma forma lúdica de aprendizagem mais eficaz, uma vez que a criança está mais receptiva a estas abordagens. Do ponto de vista pedagógico a utilização metodológica de jogos educativos torna-se num processo de interesse e motivação por parte das crianças, derivado do desenvolvimento da atenção, do raciocínio lógico e do enriquecimento da capacidade produtiva (Vygotsky, 1987).

Nesta perspetiva, Friedmann (1996) diz-nos que os jogos lúdicos permitem a cooperação e a interação que, para além de promoverem o crescimento social, estimulam o raciocínio, promovendo assim, uma aprendizagem eficiente e capaz de persuadir o aluno na absorção do conhecimento.

Na mesma linha de pensamento dos benefícios sociais para a criança, Jean Chateau (1987) vai mais longe e refere a importância da atividade lúdica não apenas no conceito pedagógico de conhecimento, mas que o jogo prepara para o trabalho sendo introdutório ao grupo social. O autor indica que a criança é parte integrante do jogo, tendo uma função, um lugar na equipa, um trabalho, habituando-se a considerar de um ponto de vista conjunto e a sair do egocentrismo. O autor mostra-nos que o jogo é uma atividade no coletivo.

Dallabona e Mendes (2004, p. 107), defendem que “é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas”.

Jean Piaget (1962) ressalta o papel do jogo na construção do conhecimento e na assimilação de conceitos. O autor fez contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil e destacou o papel do jogo nesse processo. Segundo Piaget, o jogo desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na assimilação de conceitos pelas crianças. Acreditava que o jogo é uma atividade intrinsecamente motivadora e prazerosa, na qual as crianças exploram e experimentam o mundo ao seu redor. Durante o jogo, as crianças interagem com objetos, pessoas e situações, o que lhes permite assimilar informações e construir esquemas mentais. De acordo com Piaget, o jogo simbólico é especialmente relevante nesse processo. Ele observou que as crianças frequentemente representam papéis imaginários durante o jogo, como ser um médico, um professor ou um super-herói. Essa capacidade de atribuir significados simbólicos às atividades de jogo permite que as crianças simulem situações do mundo real, experimentem diferentes perspetivas e internalizem conceitos complexos. Piaget argumentou que o jogo simbólico envolve a assimilação e acomodação cognitiva. A assimilação ocorre quando as crianças incorporam novas experiências e informações em estruturas mentais existentes. A acomodação, por sua vez, ocorre quando as crianças ajustam

estruturas mentais para acomodar novas informações que não podem ser assimiladas. Ao participar no jogo simbólico, as crianças são desafiadas a equilibrar a assimilação e acomodação, construindo e reconstruindo esquemas mentais. Esse processo de adaptação cognitiva contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a representação simbólica, a compreensão de regras e a resolução de problemas.

O autor, também enfatizou a importância do jogo de regras, no qual as crianças aprendem a respeitar e seguir regras estabelecidas. Ao participar em jogos de regras, as crianças desenvolvem habilidades sociais, como a cooperação, a negociação e o autocontrole. Aprendendo desta forma a lidar com a frustração e a resolver conflitos de maneira construtiva.

Em resumo, Jean Piaget destacou que o jogo desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento infantil. Através do jogo simbólico e do jogo de regras, as crianças assimilam conceitos, desenvolvem habilidades cognitivas e sociais, e constroem uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. O jogo proporciona um ambiente lúdico e seguro para a exploração, a experimentação e a construção ativa do conhecimento.

Para Paulo Freire (1997) o jogo é mais do que uma atividade recreativa. Ele via o jogo como uma forma de expressão e interação que permite aos alunos explorar suas realidades, questionar ideias preestabelecidas e buscar soluções criativas para problemas. O jogo proporciona um ambiente lúdico e seguro no qual os alunos podem experimentar, tomar decisões e refletir sobre suas ações. Uma das principais contribuições de Freire foi o conceito de educação como prática da liberdade. O autor acreditava que o jogo poderia ser uma forma de libertação dos alunos, permitindo-lhes analisar criticamente a sua própria realidade e agir de forma transformadora. Por meio do jogo, os alunos têm a oportunidade de explorar questões sociais, políticas e culturais, desenvolvendo sua consciência e capacidade de transformação. Freire também enfatizou a importância do diálogo no contexto do jogo. Ele defendia que o diálogo é essencial para uma educação libertadora, na qual alunos e professores possam trocar ideias, compartilhar conhecimentos e construir saberes coletivamente. O jogo proporciona um espaço propício para o diálogo, no qual os alunos podem discutir suas experiências, expor perspectivas e construir significados em conjunto. Ao utilizar o jogo como uma ferramenta pedagógica, Freire procurava envolver os alunos de forma ativa e participativa no seu próprio processo de aprendizagem. Ele via o jogo como um catalisador para o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos, permitindo-lhes desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Paulo Freire destacou o papel do jogo como uma estratégia pedagógica para a conscientização e diálogo. Ele via o jogo como uma forma de libertação e empoderamento dos alunos, estimulando a reflexão crítica e empenhamento ativo na busca pelo conhecimento e transformação social. O jogo, nesta perspectiva, torna-se uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de promover a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do saber.

CAPÍTULO III:
METEDOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Neste capítulo expõe-se, elucida-se e fundamenta-se as opções metodológicas que servem de apoio para a construção deste relatório. Deste modo, a investigação-ação (I-A) foi a metodologia privilegiada para o desenvolvimento deste estudo. Pondera-se também a questão orientadora e os objetivos de investigação e intervenção; a planificação da ação pedagógica e, por fim, a identificação e exposição da utilização das técnicas e instrumentos de recolha de dados neste processo de investigação.

1. Investigação–Ação como abordagem metodológica

O projeto de Investigação e as práticas de intervenção, que foram desenvolvidas ao longo da PES, tiveram como base algumas das características da metodologia da Investigação-Ação.

No que diz respeito às metodologias de investigação, estas decorrem dos paradigmas de investigação em ciências sociais e humanas. Estas metodologias têm um sentido mais amplo que os métodos, analisando-os e descrevendo-os, distanciando-se da prática para ligar considerações teóricas sobre estes métodos (Coutinho, 2011). É possível identificar duas grandes derivações metodológicas dos paradigmas acima referidos: a perspetiva quantitativa e a perspetiva qualitativa; existindo ainda a perspetiva orientada para a prática (Coutinho, 2011).

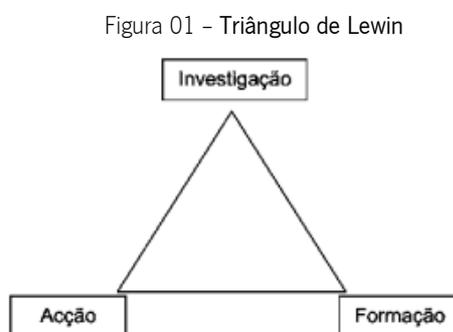
O termo investigação-ação, surgiu nos Estados Unidos da América, em 1944, com Kurt Lewin. Os seus iniciais projetos pretendiam solucionar problemas em diversas áreas, como cenários de discriminação de minorias, inserção em bairros e relações inter-grupos, chegando de uma forma célere para a educação. Desta preciosa contribuição, conservaram-se três ideias fulcrais: a relevância das decisões do grupo, o empenho com a melhoria de uma situação problemática real e a necessidade de compreensão e envolvimento dos participantes em todas as fases do processo de investigação (Cardoso, 2014).

Do ponto de vista da abordagem metodológica a investigação-ação surge da necessidade de superar falhas entre a teoria e a prática, na qual uma das características deste tipo de investigação é que através dela se procure intervir na prática de um modo inovador no decorrer do próprio processo de pesquisa e não só como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. Assim, a investigação-ação desenvolve-se como resposta às necessidades de implementação da teoria, na prática da sala de aula, devendo este processo de investigação ser dotado de aprendizagens para

todos os intervenientes. Pode também ser representada como uma metodologia que utiliza paralelamente a ação e a investigação num processo cíclico, onde existe uma mudança progressiva entre a compreensão, a ação, a mudança e a reflexão crítica da prática docente.

Trabalhar na lógica de processos de investigação-ação é ter em consideração a observação, o plano, e a reflexão, para que possamos compreender, intervir e melhorar em pequena escala articulando a formação (Coutinho et al., 2009).

Como menciona Lewin (1946, p. 42), “devemos considerar a ação, a investigação e a formação como um triângulo que deve ser mantido coeso para o bom funcionamento de qualquer um dos seus cantos”. Na figura 01 está representado o Triângulo de Lewin:



Existem três modalidades da investigação-ação, a crítica, a técnica e a prática, sendo reajustadas de acordo com as necessidades do grupo e da forma como o educador interage. A primeira vai além da ação pedagógica, potenciando um verdadeiro espírito socio-crítico e promovendo a mudança, pelo que a segunda modalidade define a procura em obter resultados já pré-definidos e, por último, a terceira modalidade, a investigação-ação prática, surge como um processo em que existe um protagonista ativo e autónomo capaz de conduzir o seu pensamento e detetando os problemas, podendo resolvê-los autonomamente.

A investigação-ação, tal como já foi mencionado anteriormente, é um processo contínuo da ação reflexiva ao progresso de conhecimentos, habilidades e atitudes analisando as suas próprias práticas sociais com a intenção de conhecê-las e aperfeiçoá-las.

2. Questão orientadora e objetivos de Investigação

Conforme já referido no primeiro capítulo, a exploração deste projeto de investigação, que inclui uma intervenção educacional subsequente, tanto em contexto de EPE como no 1CEB, teve a sua

gênese essencialmente nas necessidades e interesses demonstrados pelas crianças durante as primeiras semanas de observação.

Dentro do contexto pedagógico, no âmbito temático da investigação e dos referenciais teóricos subjacentes, definiu-se a seguinte questão de investigação: Qual o papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças na Educação Básica? Desta forma e com o propósito de conceber atividades pedagógicas nos dois contextos educacionais em congruência com a questão de investigação, foram identificados os seguintes objetivos de investigação:

- Potencializar a utilização de jogos lúdicos na aprendizagem;
- Promover a curiosidade e o envolvimento do grupo/turma através dos jogos lúdicos;
- Estimular a colaboração entre crianças com a utilização de diversos jogos;
- Promover o envolvimento emocional das crianças com o lúdico.

Consequentemente, a abordagem pedagógica aplicada neste estudo não se restringiu a um projeto de intervenção específico, pois, em vez disso, envolveu a implementação de um conjunto de atividades integradoras autónomas, previamente definidas em colaboração com a educadora/professora. Estas atividades compreenderam uma variedade de áreas e conteúdos programáticos, com o propósito de abordar de maneira abrangente a questão de investigação e não somente numa única temática. Esta intenção foi tomada em articulação com a educadora/professora, pois considerou-se que este tipo de abordagem apresentava vantagens para responder de uma forma mais completa à questão de pesquisa, nomeadamente, uma abordagem multidisciplinar que promove o desenvolvimento holístico das crianças/alunos, a interligação de diferentes áreas, promovendo a transferência de conhecimento e a perceção que o mesmo se aplica num contexto mais amplo, tornando a aprendizagem mais significativa.

Em resumo, uma intervenção pedagógica que abrange diversas áreas do conhecimento proporciona uma educação mais rica e prepara os alunos de maneira mais vasta para os desafios do mundo atual.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados são fundamentais para orientar e potencializar a prática pedagógica, assim como promover a eficiência no processo de desenvolvimento do projeto.

De modo a avaliar as intervenções durante o processo de implementação do projeto, usei diversas técnicas e instrumentos metodológicos, nomeadamente: a observação participante e direta

dos acontecimentos, o registo de situações/diálogos, as fotografias, as reflexões semanais (baseadas nas notas de campo ou diários de bordo), e os trabalhos das crianças.

Considero que a observação é um dos instrumentos fundamentais para a recolha de dados. Orienta o observador a um contacto mais direto e profundo com o contexto, levando-o a identificar e registar situações de uma forma mais detalhada dos acontecimentos (Parente, 2012). Nesta perspetiva, a observação cuidada dos acontecimentos de cada criança, possibilitou identificar a sua singularidade, permitindo conhecer as suas qualidades e dificuldades, as suas características, como também a relação com o outro.

O registo de situações/diálogos e fotografias, foi sem dúvida umas das ferramentas mais importantes ao longo de toda esta investigação, as notas de campo eram realizadas após todas as implementações, o que me permitiu uma análise posteriormente mais detalhada. Como salienta Máximo -Esteves (2008), as fotografias têm vantagens que possibilitam construir um levantamento rápido do que está na sala, permitem registar os trabalhos artísticos das crianças e da disposição da sala.

Os documentos elaborados pelas crianças, como desenhos, redações, projetos e outras produções criativas, têm um grande valor como fonte de recolha de dados. Estes documentos refletem o pensamento, os sentimentos e as experiências das crianças e podem fornecer informações valiosas sobre cada um deles. Estes documentos podem ser codificados e categorizados para identificar temas, padrões e tendências.

Como menciona Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”. Mais ainda, possibilitam “compreender as suas transformações através do tempo” e ajudam o professor/educador a “aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos alunos” (p.92).

Em suma, é importante sublinhar que a recolha de dados na educação infantil e básica deve ser sensível às necessidades e à idade das crianças, bem como ao contexto cultural. O objetivo principal é apoiar o desenvolvimento individual das crianças, identificando áreas de força e áreas que necessitam de apoio adicional.

4. Planificação da ação pedagógica

Como menciona Alonso (2001), as atividades integradoras (AI), referem-se a atividades educacionais que são cuidadosamente planeadas para estarem interligadas de várias maneiras. O objetivo é encontrar soluções relevantes, aproveitando diferentes abordagens de várias disciplinas, bem como recursos disponíveis no ambiente. Para alcançar isso, é necessário que os professores tenham um profundo entendimento do seu papel na planificação e desenvolvimento do currículo, a fim de promover uma aprendizagem integrada e prática por parte dos alunos.

Desta forma, as atividades planeadas, no âmbito da intervenção pedagógica, visam estabelecer uma ligação firme em torno da ludicidade. Uma vez que cada intervenção segue um ciclo contínuo de planeamento, ação, observação e reflexão, sendo que cada ciclo corresponde à exploração de uma atividade integradora (AI).

No decorrer da PES I, em contexto de EPE, foram desenvolvidas seis atividades integradoras, conforme apresentado no quadro seguinte (Quadro 01). Tendo em conta o contexto pedagógico, a temática do estudo e os referenciais teóricos e curriculares, delineou-se a seguinte questão de investigação: “Qual o papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças na Educação Básica?”. Neste sentido, para responder à investigação deste projeto, no contexto educativo da EPE, foram propostas diversas atividades com as quais procurei atingir alguns objetivos de intervenção pedagógica, entre os quais se identifica os seguintes:

- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;
- Desenvolver a noção de pequenas quantidades, com recurso à adição;
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos;
- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente;
- Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.

Quadro 01- Atividades integradoras desenvolvidas e respectivas experiências de aprendizagem, em contexto de EPE.

Atividade Integradora	Experiências de aprendizagem
ABC dos animais	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogam sobre o alfabeto; • Procedem à construção do Puzzle ABC dos animais; • Identificam o habitat e características dos animais presentes nas peças do puzzle.
Jogar, contar e somar	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvem capacidades expressivas e criativas; • Procedem à construção do jogo; • Desenvolvem a noção de número.
Jogo da Glória	<ul style="list-style-type: none"> • Identificam quantidades; • Desenvolvem a linguagem oral; • Montam o jogo da Glória; • Jogam cumprindo as regras.
Caça ao tesouro	<ul style="list-style-type: none"> • Identificam pontos de reconhecimento de locais; • Exploram mapas simples; • Desenvolvem o espírito de equipa; • Cooperam em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.
Quantos queres	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem e operam com formas geométricas e figuras; • Identificam quantidades através de diferentes formas de representação (contagens); • Serem capazes de fazerem escolhas.
Circuito de jogos tradicionais	<ul style="list-style-type: none"> • Dominam movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; • Desenvolvem o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; • Desenvolvem estratégias de jogo.

No decorrer da PES II, concretizaram-se cinco atividades integradoras, assim como mostra o seguinte quadro (Quadro 02). À semelhança do contexto educativo da EPE, foram definidos objetivos de intervenção pedagógica para o 1CEB de forma a dar resposta à questão orientadora. Assim, elenco alguns dos objetivos para o contexto de 1CEB:

- Classificar os tipos de animais;
- Caracterizar o tipo de alimentação;
- Identificar o habitat dos animais;
- Identificar diferentes tipos de emoções e sentimentos;
- Estimular a imaginação e a partilha sobre sentimentos;
- Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos;
- Efetuar contagens progressivas e regressivas;
- Proceder a cálculos envolvendo as operações de adição e subtração;
- Cooperar com os colegas na procura do êxito pessoal e do grupo.

Quadro 02- Atividades integradoras desenvolvidas e respetivas experiências de aprendizagem, em contexto de 1CEB.

Atividade Integradora	Experiências de aprendizagem
O sapo soneca	<ul style="list-style-type: none"> • Exploram a letra S, com uma história fictícia, sobre o sapo; • Exploram figuras geométricas e a letra S com a montagem do sapo (elemento de mediação da aprendizagem); • Representam por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos; • Soletram e decifram imagens.
Jogar o que aprendi	<ul style="list-style-type: none"> • Jogam e consolidam os antónimos; • Formam frases, orais, com as palavras exploradas no jogo; • Interpretam mapas e itinerários simples de espaços do seu quotidiano; • Leem palavras isoladas e pequenos textos.
A tecnologia e o aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Exploram o equipamento informático (rato e teclado); • Jogam, efetuando somas e subtrações; • Utilizam diferentes estratégias de cálculo mental; • Jogam, efetuando somas e subtrações; • Percecionam o impacto das TIC no seu dia a dia.
À descoberta dos animais	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogam acerca das características dos pintainhos; • Assistem a uma apresentação sobre as características dos animais: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecem e identificam animais domésticos e selvagens; - Reconhecem o habitat e as características de cada animal; - Estabelecem algumas relações entre as características do meio físico e os animais que nele vivem.
Receita sobre o singular e o plural	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretam imagens; • Usam regras de flexão em número; • Manuseiam materiais e objetos do quotidiano; • Realizam experiências em condições de segurança; • Elaboram a ficha de consolidação com êxito.
O Monstro das Cores	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogam sobre o conhecimento dos sentimentos; • Identificam diferentes tipos de emoções e sentimentos; • Relacionam a importância das emoções e dos sentimentos no convívio em sociedade, família e escola; • Partilham experiências de sentimentos/emoções sentidas; • Desenvolvem o hábito de leitura; • Estimulam a imaginação e a partilha sobre sentimentos.

Para proceder ao processo de apresentação e reflexão sobre dos resultados da investigação, tendo por base a questão de investigação – qual o papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças na Educação Básica? –, assim como os respetivos objetivos de investigação, selecionamos um conjunto de três atividades por cada contexto, a saber: “ABC dos Animais”, “Caça ao tesouro” e “Jogo da glória”, do contexto de EPE; e “A tecnologia e o aprender”, “À descoberta dos animais” e “O monstro das cores”, para o contexto do 1CEB. É isso que tento fazer no capítulo seguinte, procurando, de uma forma integrada, perceber os contributos dos jogos lúdicos na construção do conhecimento, no desenvolvimento significativo das aprendizagens.

CAPÍTULO IV:
APRESENTAÇÃO DOS DADOS E
ANÁLISE DOS RESULTADOS



APRESENTAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se, descreve-se e avalia-se algumas das atividades integradoras desenvolvidas no âmbito dos projetos de intervenção pedagógica, que me possibilitou realizar a investigação nos contextos de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De referir que as atividades selecionadas são aqui apresentadas no sentido de orientar a reflexão para os processos investigativos, pois em si as mesmas, no momento da intervenção pedagógica, foram preenchidas com outras interações que envolveram outras tarefas e outras componentes curriculares.

Termina-se com um processo analítico de ponderação dos aspetos considerados como relevantes, em resultado da apresentação e análise das atividades, e que se colocam como contributos desta investigação para o papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças.

1. Educação Pré-Escolar: descrição e análise de atividades

1.1. AI “ABC dos Animais”

A primeira intervenção é primordial para o bom desenrolar do projeto, posto isto esta recaiu sobre a atividade integradora “ABC dos animais”.

Para dar início à implementação e como está planificado (apêndice 03), num primeiro momento, promovi em grande grupo um diálogo sobre o conhecimento que tinham acerca do alfabeto, perguntando às crianças: “Conhecem todas as letras que constituem o alfabeto?”. O grupo, inicialmente, manteve-se calado, respondendo seguidamente a Maria¹: “Eu sei, posso dizer?”. De imediato, disse-lhe que sim. Logo de seguida, a Maria começou a cantar o alfabeto, e assim que começou, as outras crianças acompanharam-na. Como síntese e para finalizar o diálogo, recapitulámos as letras do alfabeto e à medida que as crianças as diziam, chamava aleatoriamente uma criança para a colocar no quadro (Figura 02).

Com esta atividade consegui verificar que a maioria das crianças conhecem as letras e as associam ao seu som, havendo a exceção de algumas letras que têm uma maior dificuldade, nomeadamente o ‘k’, ‘w’, ‘y’ e o ‘z’, derivado de serem letras menos utilizadas e, por consequência, menos presentes nas palavras. Verifiquei também que algumas das crianças só conheciam as letras que constituem o seu nome.

¹ Nome fictício.

Segundo as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, a aquisição da linguagem e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar (MSilva et al., 2016). Posto isto, é fundamental, proporcionar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral, escutar as crianças e falar com elas, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral. Ao conviver em ambientes estimulantes, as crianças aprendem novos conceitos, aumentam o vocabulário, obtêm um maior domínio da linguagem oral, o que lhes proporciona um maior número de aprendizagens com significado. Para aprender é necessário não só observar, mas questionar, interagir de forma verbal, com especial destaque para a oralidade.

Figura 02 – Colocação das letras do alfabeto.



Após o diálogo em grande grupo que serviu de diagnóstico para perceber o que sabiam e para dar início ao segundo momento, as crianças foram divididas em pequenos grupos pelas diversas mesas da sala, ao qual passamos para uma parte mais prática, designadamente a construção do puzzle ABC dos animais. Nesta atividade, e como era desejado, as crianças associaram facilmente o cartão com a letra maiúscula e minúscula ao cartão com a mesma letra e respetiva imagem (figura 03).

No desenrolar da atividade, e pelo entusiasmo das crianças, verifiquei que esta atividade se constitui como crucial no desenvolvimento da linguagem e na interação social. Enquanto as crianças executavam a construção do puzzle, vários foram os momentos em que pude observar a interajuda dos elementos de cada grupo.

Para finalizar, e como estava planeado, fiz um conjunto de questões relacionadas com alguns dos animais presentes nos cartões, tais como a águia, a ovelha, a vaca, o macaco, o gato, o papagaio, o urso, o javali, e a zebra. As questões centraram-se nas características destes animais e no tratamento das suas diferenças, desde o seu habitat, o seu revestimento e, por último, se o animal é doméstico ou selvagem. Tratar assuntos de conhecimento do mundo enraíza-se na “curiosidade que é fomentada e alargada na Educação Pré-Escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Silva, 1997, p. 79).

Figura 03 – Construção do puzzle.



Transcrevo, a seguir, um exemplo de algumas questões relacionadas com as características dos animais.

Estagiária: Alguém sabe como é coberto o corpo da águia?

Criança: É de penas e o papagaio também é.

Estagiária: E estes animais vivem onde?

Criança: No ar e na terra, porque eles voam e porque tenho um em casa.

Este tipo de questões é, do meu ponto de vista, muito estimulante para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características.

Em reflexão, considero que a atividade implementada em sala foi muito bem acolhida, sendo que nesta primeira intervenção decidi escolher um tema que sabia que as crianças iriam ser participativas dado as diversas vezes que ouvi as crianças falarem de animais e na curiosidade pela área do Conhecimento do Mundo. Esta atividade foi desenvolvida com ligação à minha investigação, ao qual defendo a importância do jogo lúdico na aquisição de conhecimentos, sendo o brincar uma

atividade que a criança realiza praticamente desde o nascimento e, por isso, a aquisição de conhecimentos através dos jogos torna-se mais motivadora e pertinente.

Ao demonstrar estreita relação entre o jogo e os mecanismos envolvidos na construção da inteligência, Piaget (1994) destaca também a influência afetiva do jogo espontâneo como instrumento incentivador e motivador no processo de aprendizagem, já que este dá à criança uma razão própria que faz exercer de maneira significativa a sua inteligência e necessidade de investigação.

Nesta implementação, particularmente na construção do puzzle, observei a dinâmica criada pelas crianças em pequeno grupo, ao qual aquelas que tinham uma maior dificuldade em dizer o nome da letra, no final da atividade já as diziam derivado de ouvir as várias repetições das letras na construção do puzzle, e na identificação das letras de uma forma mais rápida.

Este jogo planejado nesta primeira intervenção, promoveu a integração entre duas áreas que se interligaram, a área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo, procedendo a uma exploração das letras do abecedário e dos animais, respetivamente, sendo este um jogo pedagógico capaz de proporcionar, em simultâneo, momentos de brincadeira e a aquisição de conhecimentos pertinentes.

Perante isto, o jogo não pode ser visto apenas como divertimento, entretenimento e para gastar energias, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Para Piaget (1971), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de hipótese, chegando à representação e, finalmente, à lógica.

Em jeito de síntese, considero que esta atividade integradora o foi realizada com sucesso, uma vez que as crianças se mostraram bastante ativas ao longo de toda atividade e os resultados foram reveladores de aprendizagens significativas e sistematizadas, dado que não esperava uma absorção tão célere na aquisição de conhecimentos, no que toca às letras do alfabeto. Este resultado, é fruto de um trabalho anterior sistematizado para o qual esta atividade, em sequência, contribuiu de forma continuada e consistente.

1.2. Al “Caça ao tesouro”

Na segunda atividade integradora “Caça ao tesouro”, foi desenvolvido um jogo com o objetivo de colocar as crianças a trabalhar em grupo e cooperativamente, de modo a desenvolver a noção de

trabalho cooperativo através deste jogo tradicional. A atividade na sua totalidade é mais complexa pelo número de passos que tiveram de concretizar para chegar até à tarefa final, ou seja, ao tesouro e, a partir daí, construir a palavra que estava dentro da caixa.

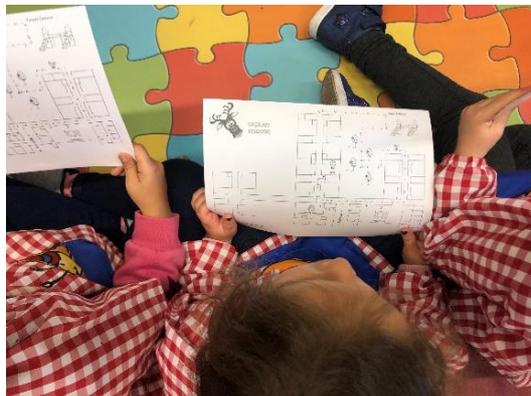
A caça ao tesouro, conforme mencionam Araújo e Silva (2019), é um jogo cooperativo com característica de estimulação das crianças por meio de pistas, favorecendo a criatividade para solucionar enigmas através de uma atitude colaborativa, capaz de exercitar a troca de conhecimentos. Este género de atividade é produtivo e agradável para as crianças, visto que são associadas a momentos de prazer e divertimento, embora, implicitamente, sejam exercitadas competências como a capacidade de concentração, os domínio psico-motor e sócio afetivo, assim como o contato com a natureza.

Assim conforme a planificação (apêndice 04) , para dar início ao primeiro momento da atividade e após o acolhimento das crianças, promovi, em grande grupo, um diálogo sobre o jogo “Caça ao tesouro”, para perceber se conheciam ou se já tinham realizado alguma vez, perguntando às crianças:

— Sabem o que é uma caça ao tesouro? — sendo que, maioritariamente das crianças evidenciaram conhecer.

Seguidamente, e após ter percebido que era um jogo conhecido pelo grupo, questionei as mesmas pedindo que me explicassem o seu funcionamento. Neste momento, fui interagindo no diálogo das crianças de forma a completar e clarificar o funcionamento do jogo “caça ao tesouro”. Posteriormente à explicação sobre o funcionamento da caça ao tesouro, entreguei a cada criança um mapa da escola, sendo que aqui sentiu-se uma agitação e ansiedade de querer começar a jogar (Figura 04).

Figura 04 - Interpretação do mapa.



No mapa estava indicado o percurso que as crianças tinham de percorrer, começando na sala, passando pelos postos, de forma sequencial, do posto 1 ao posto 6, no exterior da escola, onde se encontrava o tesouro, que tanto queríamos encontrar. Na exploração do mapa, entre outras, várias foram as questões colocadas pelas crianças:

- Já sei o caminho, podemos começar?
- Os números que estão no mapa indicam a ordem por onde temos de passar?
- Em cada local indicado no mapa temos uma pista?

Tive o cuidado de responder a todas as questões formuladas pelas crianças, por forma a que fossem dissipadas as dúvidas colocadas, no sentido de potencializar uma devida exploração do jogo. Assim, após responder a todas estas questões, passamos para o segundo momento da atividade, a caça ao tesouro. Na sala, as crianças, encontraram a primeira pista, entregando-a ao adulto para que este a pudesse ler em voz alta. As pistas davam indicações acerca do que as crianças tinham de fazer ou encontrar, de forma adequada, o que lhes permitia levá-las ao posto seguinte (Figuras 05, 06 e 07).

Figura 05 – Posto 1, Biblioteca.



Figura 06 – Posto 3, Refeitório.



Figura 07 – Posto 3, Refeitório.



No decorrer do jogo foi notório o envolvimento e empenho das crianças, pois todas se entregavam para que conseguissem encontrar as pistas. Olhavam para o mapa e ajudavam os mais novos a perceber onde tinham de ir a seguir.

Como mencionam os autores Sarmiento et al. (2017), “a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança” (p. 42). Desta forma, tentei

proporcionar uma atividade para que as crianças explorassem e aprendessem de uma forma lúdica e integrada. Através deste jogo, percebi que as crianças conseguiram explorar o mundo que as rodeava, apreender as regras de convivência e de cooperação entre si e ainda possibilitar o exercício de concentração e atenção nos mais diversos momentos.

De acordo com Teixeira (2010, p. 44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”. Neste sentido, o brincar assume duas concepções diferentes, pois, por meio desta atividade, as crianças divertiram-se e produziram conhecimentos, desde a interpretação do mapa, localizarem-se, seguirem instruções e cooperarem entre si.

Esta foi uma atividade realizada no interior e exterior da escola, possibilitando às crianças um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tendo oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar. Como menciona Hewes (2006), contactar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza, explorando-os e manipulando-os, faz com que as crianças tenham uma aprendizagem mais significativa.

No final, após terem encontrado o tesouro, e já na sala, o grupo montou a palavra com as letras que foram encontrando ao longo de todo o percurso da caça ao tesouro (Figura 08).

Figura 08 - Frase com letras encontradas no caça ao tesouro.



1.3. AI “Jogo da Glória”

A terceira atividade integradora “Jogo da Glória” (apêndice 05), recaiu sobre a necessidade de

consolidar temas já trabalhados nas intervenções anteriores.

Para dar início ao primeiro momento da atividade promovi, em grande grupo, um diálogo sobre o Jogo da Glória para perceber se conheciam ou se já tinham jogado alguma vez, perguntando às crianças: “Conhecem o jogo da Glória?”. Todas as crianças evidenciaram não conhecer, pelo que tentei explicar como era o formato do jogo e quais as suas regras. No decorrer da explicação do jogo, mencionei que algumas casas continham símbolos, onde de imediato fui questionada por uma criança, sobre o significado desta palavra. Desta forma, respondi dizendo que podiam ser figuras ou desenhos que representassem alguma mensagem ou tarefa a cumprir, assim, no jogo significava que teriam de pegar num cartão com o mesmo símbolo e responder às suas questões. Ao explicar as regras e os objetivos do jogo, permitimos que as crianças clarificassem todas as suas dúvidas. Em concordância com Wiertseman (1998), é importante “explicar o jogo de forma simples e concisa, para que facilmente os jogadores aprendam e possam começá-lo” (p. 18).

Após a explicação e o modo de funcionamento do jogo, e com o grande grupo dividido em 4 mesas, com 5 crianças em cada, passamos para a pintura e recorte das casas do jogo (Figura 09).

Figura 09 – Pintura e recorte das casas do jogo.



É importante envolver as crianças na construção e desenvolvimento do jogo, pois permite que as mesmas desenvolvam a sua motricidade fina e competências não só a nível cognitivo como emocional. Deste modo, como é referido por Papalia et al., “as competências motoras finas, tal como apertar os cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar e pintar, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos” (2001, p. 287), o que permite à criança ganhar uma maior responsabilidade por si própria. Nestas atividades de pintura e recorte, as crianças estão a ser responsabilizadas para os cuidados do seu próprio corpo.

Há medida em que as crianças iam finalizando o seu trabalho, e enquanto esperavam pelos

restantes colegas, foram para a carpete e jogavam o “jogo do galo”. Esta foi uma estratégia utilizada, de forma intencional, visto que cada criança tem um ritmo de trabalho diferente.

Na manhã seguinte, conforme estava planejado, decorreu o segundo momento da atividade, a experimentação e exploração do jogo. Aqui, todas as crianças procederam à montagem do jogo e à escolha dos peões, sendo eles a laranja, a pera, a uva, a maçã e o limão, objetos de plásticos que estão na área da casa (Figura 10).

Figura 10 - Montagem do jogo.



Posteriormente, as crianças organizaram-se pelos grupos criados na manhã anterior, sendo que cada um dos quatro grupos não jogou em simultâneo, pois foi escolhido um dos grupos aleatoriamente para jogar, sendo que os restantes três ficaram nas áreas. Assim que o grupo que estava a jogar terminasse, este era substituído por outro, de forma rotativa, até que todos os quatro grupos tiveram oportunidade de explorarem o jogo construído, o “jogo da glória”. Ao iniciar o jogo, escolhi um chefe de grupo, sendo esta a criança mais velha, para que escolhesse a ordem de jogada das crianças e pudesse auxiliar as crianças mais novas na sua vez, proporcionando desta forma a interação entre o grupo.

Desde logo as crianças ficaram fascinadas com a dinâmica do jogo. Ter de avançar e recuar casas, retirar a carta correspondente ao símbolo e responder às questões, fez com que o grupo participasse atentamente. Derivado do entusiasmo das crianças existiu algum ruído, algo que foi diminuindo com algumas advertências por parte do adulto, embora se considere esta situação perfeitamente normalmente, em função do interesse demonstrado pelas crianças na sua participação e

interação com os outros.

Assim, no meu ponto de vista, o jogo deve fazer parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, e nas palavras de Condessa (2009), as crianças em situação de jogo, desenvolvem a cooperação entre pares, experienciam situações novas do seu dia a dia, aprendem, desenvolvem e mobilizam novas competências e capacidades, como, por exemplo, capacidades motoras, comunicacionais, cognitivas e sociais.

Na mesma linha de pensamento, Neto (2001, p.38) afirma que numa situação de ensino e aprendizagem,

o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem” uma vez que se reconhece que “a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidades em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas.

Com o jogo e com todos os aspetos que lhe estão associados (regras e competição) a criança consegue ser mais espontânea, mais ativa e, de forma espontânea, aprende em interação com os seus pares. Em suma, aquando das respostas às questões dos cartões, verifiquei que estavam evidentes os conhecimentos que as crianças foram adquirindo ao longo de todas as atividades implementadas. Constatamos, assim que, com a mobilização dos conhecimentos, para a realização dos jogos, tiveram oportunidades de os assimilar e sistematizar e de lhes atribuir um significado de utilidade concreto, promovendo uma aprendizagem significativa.

2. 1.º Ciclo: descrição e análise de atividades

2.1. AI “A tecnologia e o aprender”

A prática desta atividade desenvolveu-se no decorrer de três semanas, com o objetivo de motivar os alunos a despertarem um maior interesse pela disciplina de Matemática através da utilização dos jogos educativos.

Entendo que os jogos têm um papel de trazer experiências mais significativas por estar em

descoberta com novos campos de interação, de vivências e integração, sendo um atrativo de cunho de diversão para as crianças, pelo que, ao longo da minha investigação, posso evidenciar a importância que eles trazem para a formação da criança no meio educacional.

Assim, identifico-me com a ideia de Kishimoto (1999, p. 96), quando “sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências”.

Ressalto que o alcance de resultados e de uma maior consolidação das aprendizagens através dos jogos, depende do bom planejamento ligado aos conteúdos previstos, pelo que, no meu ponto de vista, o professor deve ter um bom conhecimento teórico para adequar os conteúdos lecionados, possibilitando, assim, uma maior dinamização e participação nas atividades e fomentar o desejo dos alunos em participar, respeitando os seus ritmos de aprendizagem para que consigam atingir os objetivos.

A mediação do professor durante estas atividades é essencial para despertar o interesse de cada criança com vista à construção de conhecimento e à melhoria do desempenho de cada aluno em sala de aula. Verifico a importância do planejamento das atividades com a ideia de Bento (2003, p. 75), onde refere que “se as aulas forem preparadas sem ter em conta todo o quadro de planejamento e análise de ensino, ficarão por explorar muitas das potencialidades educativas e formativas de uma disciplina”.

Na primeira atividade, e como estava planeado (apêndice 06), promovi um diálogo com os alunos para tentar perceber as concepções prévias que estes tinham com os equipamentos informáticos, pelo que enfatizo, na sua generalidade, os alunos têm um à vontade e estão familiarizados com estes aparelhos, uma vez que os possuem nas suas casas.

Durante o decorrer dos jogos, foi notório o interesse dos alunos em querer participar, até por parte dos que eram mais tímidos, uma vez que é uma ferramenta que poucas vezes utilizam na sala de aula o que provocou uma certa agitação em face das estratégias utilizadas serem relativamente uma novidade para os alunos. Inicialmente tornou-se um pouco difícil tranquilizar os alunos, o que me obrigou a fazer um interregno na atividade, num primeiro momento, utilizando o “peixinho” (forma de respiração), com o intuito de serenar a participação. Após este pequeno momento, retomei a atividade, conforme estava planeada, e verifiquei que as crianças apresentaram uma boa dinamização entre elas no processo de aprendizagem, onde foram questionando e interagindo no decorrer do jogo de maneira

envolvente e crítica (Figura 11). Enfatizo, como estava delineado, que todos os alunos tiveram a oportunidade de manusear o computador.

Entendo que ao mostrar a dimensão da exploração das novas tecnologias no ensino, estas podem ser integradas e desenvolvidas no meio educacional, pelo que concluí que estas ferramentas podem ser um contributo para uma aprendizagem diferenciada e atrativa. Daqui resulta a ideia da necessidade de uma maior exploração das TIC no contexto escolar, tornando significativa a ligação das atividades propostas como fontes de meios viáveis para a inserção dessas tecnologias, resultando na motivação para a concretização de aprendizagens efetivas e significativas para as crianças.

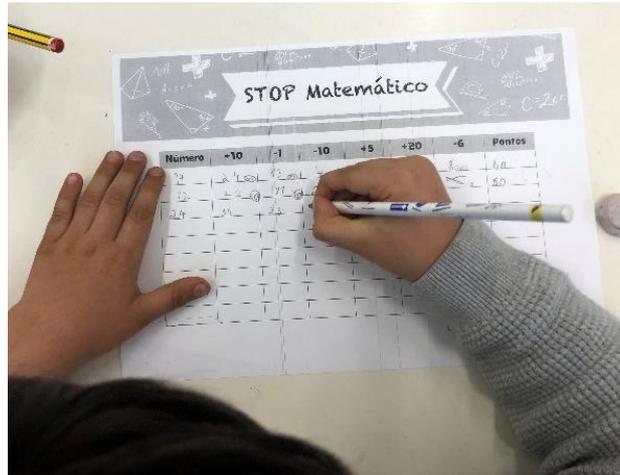
A segunda atividade, à semelhança das atividades presentes nesta planificação, incidiu sobre o raciocínio e o cálculo matemático através do jogo “Stop Matemático”, sendo este um jogo que desenvolve todas essas vertentes e que estimulou os alunos a adotarem estratégias de cálculo para terminarem o mais rapidamente possível a partida.

Figura 11 - Jogo online das operações matemáticas.



Durante a explicação/exploração do jogo, verifiquei que os alunos não conheciam o jogo “Stop Matemático”, mas demonstraram conhecer o “Stop tradicional”, o jogo das palavras, onde se escreve um conjunto de nomes iniciados pela mesma letra. Após detetado este desconhecimento, existiu a necessidade de exemplificar uma partida com a participação da professora titular para que os alunos compreendessem o jogo proposto. É de realçar que os alunos, à medida que foram jogando, foram reduzindo os tempos de partida, o que se pode constatar com o facto de estarem constantemente a exercitar as estratégias de cálculo, proporcionou que desenvolvessem a sua capacidade de efetuar operações matemáticas através do raciocínio mental com cada vez mais destreza (Figura 12).

Figura 12 – Jogo do STOP matemático.



Dentro de todos os aspectos positivos que esta atividade ofereceu, destaco o espírito competitivo que este jogo trouxe em sala de aula, evidenciando-se através da concentração dos alunos, da enorme vontade em realizar as operações matemáticas, proporcionando um bom ambiente em sala de aula, através do empenho colocado na realização das atividades.

Esta atividade ajudou-me a compreender melhor onde os alunos tinham uma maior dificuldade e quais os Algarismos que tinham uma maior propensão a errar, nomeadamente com os Algarismos 3 e 7, sendo que na contagem dos pontos de cada partida, houve espaço para umas breves explicações nas operações onde demoravam mais tempo, enfatizando algumas estratégias que devem ser tidas no cálculo mental para otimizar o tempo da sua concretização e assim serem mais céleres na resolução da tarefa.

Na minha perspetiva, através do que fui observando, esta atividade foi bastante enriquecedora, o que proporcionou aos alunos espaço para o debate e para o espírito de ajuda. Em algumas contagens dos pontos observei alguns alunos a explicar aos seus colegas estratégias para resolver aquelas operações, o que me deixou bastante orgulhosa no espírito coletivo que os alunos tiveram, não esquecendo que todos tinham a pretensão de vencer, dentro de um espírito de competição saudável.

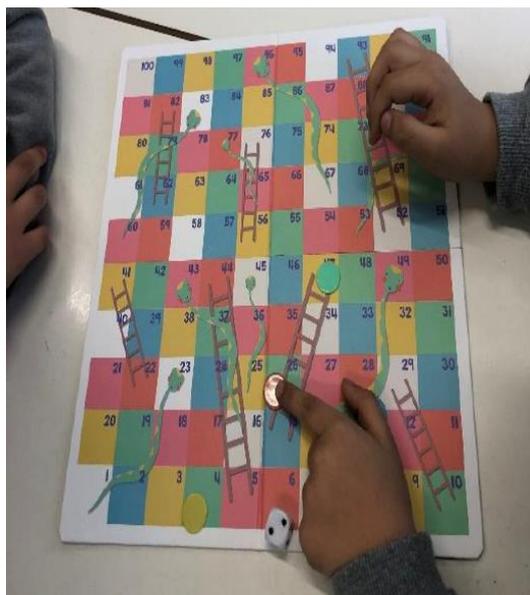
Na terceira e última atividade, foi realizado o jogo “Serpentes e Escadas” que considerei interessante para implementar, dado ser um jogo educacional que entendi como idóneo para os conteúdos que estavam a ser consolidados. Assim, este jogo teve um papel importante na consolidação dos conteúdos abordados, nomeadamente no cálculo mental, nas estratégias de cálculo, na consolidação dos conceitos de crescente e decrescente, à semelhança das atividades anteriores. Porém, com esta atividade tive a intenção de abordar estes conteúdos de forma integrada com a

adoção de uma vertente de aprendizagem social/moral, uma vez já termos realizado algumas atividades que visaram a exploração desses conteúdos. Entretanto, percebi da necessidade, que fui verificando, em realizar um jogo com a finalidade de mobilizar e sistematizar os referidos conteúdos, promovendo a transferência dos conhecimentos para a resolução de novas situações, tornando essas aprendizagens significativas.

Assim, na explicação das regras do jogo, incidi também numa vertente social, que entendo ser crucial na vida de cada criança, na medida que nem sempre quem está em primeiro lugar ganhará o jogo, dado que existe uma grande probabilidade desse jogador cair na serpente e assim descer várias posições (Figura 13).

Na exploração deste jogo, conforme o que está descrito acima, assistimos, por diversas vezes, a situações em que o aluno que estava em primeiro lugar acabava por descer várias posições, ficando momentaneamente em último. O jogo gerou um misto de sentimentos e despoletou algumas reações emocionais (tristeza, felicidade, injustiça, ...), uma vez que os alunos quando subiam várias posições ficavam extremamente felizes e, ao invés, sentiam-se injustiçados. Daqui a ideia de uma competição com um espírito sadio, mas respeitando as regras e aceitando os acontecimentos como algo arbitrário, que não controlamos, como parte do jogo decorrente de uma componente de sorte, mas outra parte diretamente relacionada, que conseguimos controlar, da nossa capacidade de realizar bem as tarefas solicitadas.

Figura 13 - Jogo das serpentes e escadas.



Deste modo, considero que consegui trabalhar uma mensagem positiva com as crianças de

não desistirmos dos nossos objetivos e que poderemos ter algumas “serpentes”, melhor dito, alguns obstáculos, que nos atrasam a chegar ao ponto que pretendemos ou que poderemos encontrar algumas “escadas” ou meios que nos ajudam na aprendizagem, que nos permitam avançar algumas posições. No entanto, se formos empenhados e não desistirmos podemos conseguir chegar aos nossos objetivos.

Em suma, e na sequência do estudo de investigação verifico que o jogo, a brincadeira e o lúdico são fatores vitais para uma infância saudável e, por consequência, uma forma divertida de aprendizagem mais eficaz, uma vez que a criança está receptiva a estas abordagens inovadoras. Do ponto de vista pedagógico a utilização metodológica de jogos educativos torna-se num processo de interesse e motivação por parte das crianças, derivado do desenvolvimento da atenção, do raciocínio lógico e do enriquecimento da capacidade produtiva (Vygotsky, 1987).

2.2. AI “À descoberta dos animais”

O ato educativo tem sofrido bastantes mudanças ao longo dos anos, pelo que o conceito de ensinar não se restringe a uma simples transmissão de conhecimentos durante as atividades. Esta dimensão reúne todo o processo de mediação do conhecimento, pelo que independentemente da metodologia explorada, o professor tem uma função pedagógica, mas também a função social de trabalhar valores importantes para a cidadania, que devem ser potencializados com o envolvimento ativo e responsável das crianças nas atividades.

Deste modo, e de acordo com a investigação deste projeto, é expectável que através do lúdico as crianças desenvolvam essas aprendizagens e as mesmas sejam fundamentais para adquirirem também valores sociais, pelo que, neste sentido, esta planificação decorre de vários momentos lúdicos que incidem nestas duas vertentes, nomeadamente, a pedagógica e a social.

Num primeiro momento, a atividade planificada (apêndice 07), incidiu na descoberta do que continha a caixa mágica, pelo que entendo que, através das observações realizadas, este foi um momento bastante divertido e motivante, com respostas completamente peculiares que extravasaram, num sentido positivo, o tema que pretendíamos abordar.

Como ponto de partida, entendo que este foi um excelente momento de motivação para os alunos, uma vez que consegui fomentar o interesse e curiosidade de cada aluno e propiciar a imaginação e diálogo entre eles. Na minha perspetiva, a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos ocupar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno e

com o processo de ensino e aprendizagem.

Perante isto, após a descoberta do que possuía a caixa mágica, pedi aos alunos que se sentassem no chão em círculo para realizarmos um diálogo sobre a exploração das características dos pintainhos, onde fui questionando (Figura 14):

— Sabem como é revestido o pintainho? — neste momento, só um aluno evidenciou conhecer, dizendo que era coberto por uma penugem.

— O pintainho é um animal doméstico ou selvagem?

— Que animais conhecem ou costumam ver frequentemente? — a maioria mencionou conhecer ou ter contacto constante com animais domésticos, visto terem avós que têm à sua guarda animais como o cão, o gato, a ovelha, a cabrita, as galinhas, entre outros animais.

Figura 14 – Exploração das características do pintainho e diálogo com os alunos.



Através da exploração das características do pintainho e do diálogo promovido, foi notório o interesse das crianças, na medida em que todos os alunos participaram nesta roda de conversa, na qual houve espaço para a partilha de saberes e para a identificação e exploração das características de outros animais. Estes animais, domésticos e selvagens, foram representados por peluches, pelo que os alunos foram impelidos, através da observação/exploração e da manipulação desses objetos, a mencionarem as características dos animais (revestimento, habitat e alimentação).

Neste momento de diálogo, os alunos interagiram de forma adequada, pedindo a palavra para falarem na sua vez de forma clara e audível, exprimindo desta forma as suas opiniões, partilhando ideias e sentimentos. Este tipo de diálogo interativo em grupo, promove o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita, designadamente a conceção de expressar-se por iniciativa própria, falar com progressiva autonomia e clareza. Assim, segundo Fortuna (2000, pp. 82-83)

aprender de forma prazerosa culmina na ludicidade. Questionando os padrões de funcionamento da escola ao redimensionar a aprendizagem, e resgatando o prazer de aprender, o jogo na educação concorre com o sucesso escolar, convertendo-se em importante mecanismo de inclusão social, na soma de esforços para transformar a escola.

Neste sentido, a aprendizagem deve ser desenvolvida de uma forma prazerosa e para isto se propõe a exploração do lúdico como meio de promoção de aprendizagens motivadoras e significativas.

Passando para o segundo momento da aula, sigo com a apresentação em PowerPoint, no sentido de promover a consolidação dos conteúdos, no qual os alunos identificam as várias características dos animais, nomeadamente, a diferença dos animais domésticos e selvagens, o seu revestimento, o seu habitat e alimentação e, por último, apresento algumas curiosidades sobre estes seres vivos (Figura 15).

Figura 15 – Apresentação, em Power Point, sobre várias características.



No decorrer da apresentação reflito que, na sua grande maioria, os alunos conheciam a diferença destes animais e o seu habitat, derivado de estarem familiarizados com esta temática através do contacto no seu meio envolvente e familiar.

Destaco que os alunos, de uma forma geral, conheciam o nome dos animais, mas quando questionados sobre algumas das suas características, relativamente ao seu revestimento ou alimentação, os alunos tinham uma maior facilidade em responder acerca dos animais com que têm mais contacto, como, por exemplo, o cão, o gato, a vaca, o porco. Reparei que como os alunos tinham um contacto prévio com o tema isso promoveu a mobilização dos conhecimentos prévios e a assimilação das aprendizagens adquiridas com a integração dos novos conhecimentos nas redes

cognoscitivas.

No terceiro e último momento da aula, passamos para uma dinâmica iminentemente lúdica, através de dois jogos distintos, mas complementares. O primeiro jogo incidiu na distinção entre animais domésticos e selvagens, no qual os alunos associaram as imagens ao seu respectivo cartaz (Figura 16).

Figura 16 – Jogo do cartaz (crianças identificam animais domésticos e selvagens).



Além da diferença de animal doméstico e selvagem, este jogo permitiu aos alunos perceber melhor o mundo animal, nomeadamente conhecer os animais de grande e pequeno porte, conhecer os diferentes tipos de revestimento e as características que os diferenciam entre si. De acordo com o planeado, e considerando a expectativa que este jogo teria uma duração relativamente rápida, derivado dos alunos estarem bastante à vontade neste tema, foi previsto e desenvolvido de um jogo com uma dinâmica mais complexa, no sentido de complementar o trabalho realizado, promovendo a mobilização dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de competências comunicacionais e de interação social.

O segundo jogo, intitulado “Quem sou eu?”, exigia que os jogadores colocassem, por sua vez, um pequeno cartão na sua testa, sem verem a imagem representada no mesmo, para depois, e à medida que os restantes colegas iam fornecendo pistas, terem que adivinhar, afinal, de que animal se tratava (Figura 17).

Figura 17 – Exploração do jogo "Quem sou eu?".



Este jogo contou com o recurso de uma ampulheta, com cerca de 1 minuto, que serviu para contar o tempo que cada aluno tinha para descobrir o nome do animal. Após esse período de tempo, caso o aluno ainda não o tivesse descoberto, os restantes alunos forneciam pistas cada mais orientadas e com a possibilidade de recorrerem ao uso de onomatopeias, fazendo com que o jogador alcançasse de uma forma mais célere o resultado pretendido.

Enfatizo que este jogo foi bastante enriquecedor e divertido para os alunos, na medida que persuadiu a atenção dos próprios e fomentou a participação do coletivo. Destaco que se notaram algumas discrepâncias de tempo na descoberta de cada animal, uma vez que alguns destes animais têm características mais específicas que outros, o que tornou a descoberta em algumas situações mais acessível do que em outras, como foi o caso dos seguintes animais: peru, cabra ou hipopótamo.

Neste jogo, os colegas tinham a tarefa de conceder pistas ao aluno que possuía a carta do animal, aos quais foi solicitado que essas dicas fossem abrangentes e objetivas. No entanto, verificou-se que em alguns casos os alunos, com a agitação do jogo, e na ânsia de querer indicar a melhor pista, acabavam por fornecer pistas bastantes óbvias, o que permitia ao jogador que tentava adivinhar o animal, chegar quase de imediato à solução correta.

Em alguns casos, houve a necessidade de ajudar os alunos a encaminhar as suas pistas. Num caso em concreto, e num lapso momentâneo, mencionei o nome do animal, tendo desta forma que substituir a carta, o que permitiu explicar aos alunos, que deveriam pensar muito bem antes de verbalizarem o que pretendiam dizer. Este jogo, além de dinâmico, ajudou também na estimulação cognitiva dos alunos e na associação de ideias, o que reforça a importância da exploração lúdica no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicomotor das crianças.

Em suma, e de acordo com Vygotsky (1987), concluo que o jogo, a brincadeira e o lúdico são

fatores vitais para uma infância saudável e, por consequência, uma forma lúdica de aprendizagem mais eficaz, uma vez que a criança está mais receptiva a estas abordagens. Do ponto de vista pedagógico a utilização metodológica de jogos educativos torna-se num processo de interesse e motivação por parte das crianças, derivado do desenvolvimento da atenção, do raciocínio lógico e do enriquecimento da capacidade produtiva.

Na mesma perspetiva, Friedmann (1996) diz-nos que os jogos lúdicos permitem a cooperação e a interação que, para além de promoverem o crescimento social, estimulam o raciocínio, promovendo, assim, uma aprendizagem eficiente e capaz de persuadir o aluno na absorção do conhecimento.

2.3. AI “O Monstro das cores”

A presente atividade pedagógica é referente à sexta e última intervenção. Esta atividade foi desenvolvida em três momentos, sendo que ao longo do presente texto procuro refletir sobre cada um deles, tendo como principal foco a área de intervenção e investigação, ou seja, o papel dos jogos lúdicos na construção do conhecimento nas crianças.

Assim, e para dar início ao tema que fomos abordando no decorrer da semana, iniciei o primeiro momento com uma atividade de motivação, na qual foi solicitado aos alunos que na sua vez expusessem a emoção que estavam a sentir naquele momento. Este momento lúdico desenvolveu-se com recurso a um novelo de lã, o qual os alunos, dispostos em círculo, seguravam no mesmo, manifestando a sua emoção, lançando, de seguida, o novelo para outra criança e assim sucessivamente, até obtermos uma teia intrincada de emoções.

Nesta interação, todos os alunos tinham a liberdade de argumentar e explicar o motivo do que estavam a sentir, verificando que maioritariamente os alunos mencionaram estar felizes, argumentando sobre gosto dos jogos propostos, o gosto pela escola e pelas amizades que têm. Reparei que durante a atividade foi necessário o meu auxílio, pois, por vezes, os alunos largavam o fio de lã, o que poderia dificultar a conclusão desta atividade, na qual se pretendia formar uma teia. A maioria das razões mencionadas foram todas num sentido muito próximo, conforme descrito acima, existindo apenas uma criança que, naquele momento, se sentia triste, apesar de não justificar o motivo. No final da atividade e após olharem para o centro do círculo, as crianças verificaram que tinham criado uma teia de emoções, sendo este o mote para a abordagem ao tema da aula.

Posteriormente, e como estava previsto, iniciámos o segundo momento com a leitura do livro

“Monstro das cores”, de Anna Llenas, com o qual, antes de iniciar a leitura, tento perceber as concepções iniciais quanto à narrativa, promovendo um diálogo com os alunos, onde se mostraram bastante entusiasmados com a capa do livro. Verifiquei no discurso inicial e em resposta às questões colocadas, que todos os alunos decifraram o tema do livro, resultado da atividade anterior, levando-os à percepção do que iríamos abordar na aula. No entanto, na sua generalidade evidenciaram não conhecer o teor da história, à exceção de um aluno que aquando da abordagem do livro, mostrou conhecer a história a partir de uma leitura realizada em família. Neste sentido, fiquei um pouco receosa face a este conhecimento por parte do aluno, na medida que não pretendia que o mesmo desvendasse a narrativa. Assim, solicitei que participasse, mas que desse oportunidade aos outros para responder. Neste aspeto, penso que este obstáculo foi ultrapassado pelo pedido inicial e pela cooperação do aluno.

Após a exploração inicial, onde se destaca um entusiasmo nos alunos em perceber o que este monstro irá fazer, passo à leitura do conto. No decorrer deste momento, os alunos foram demonstrando várias expressões faciais de curiosidade do que iria acontecer a seguir: alegria/risos, quando o monstro estava confuso e não entendia as suas emoções; preocupados com a situação em que o monstro se encontrava; e felizes, quando o monstro finalmente conseguiu decifrar as suas emoções.

Enfatizo, enquanto mediadora desta obra com alunos, que o professor assume grande responsabilidade neste contacto, porquanto, a leitura oferece momentos prazerosos e promove o desenvolvimento de inúmeras competências, sendo que “o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que principia no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida fora” (Bamberger, 1987, citado por Barros, 2014, p. 33).

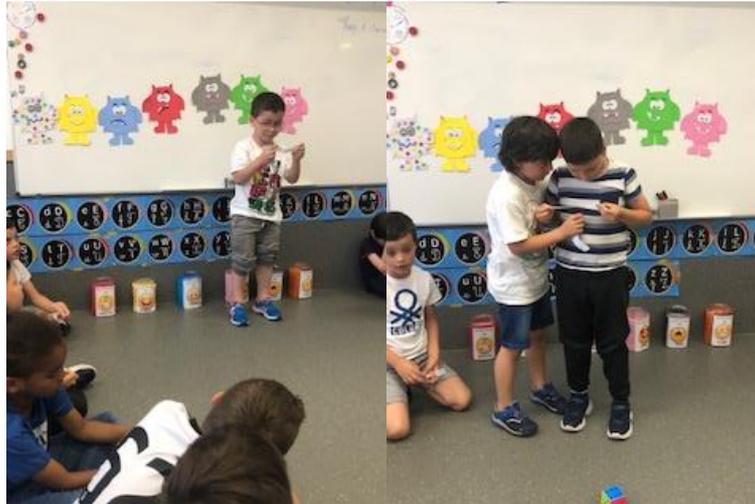
Neste seguimento, a literatura infantil deve ser trabalhada nos primeiros anos de vida das crianças, pois é fulcral que estas tenham uma intervenção desde cedo com a literatura, para no futuro, criarem-se leitores assíduos e permanentes, fomentando o seu sentido crítico, sem associar a leitura a uma tarefa obrigatória e enfadonha, mas como um prazer de o fazer de forma natural. Assim, na minha perspetiva, os professores devem ter um papel ativo na formação de leitores, sendo capazes de desenvolver e propiciar o gosto pela leitura junto dos alunos, tendo uma aptidão de interpretação e compreensão textual, pois, conforme cita Barros (2014, p. 21), “é urgente fazer do professor um verdadeiro mediador de leitura”.

Como atividade pós-leitura, desenvolvi um diálogo com algumas questões previamente

definidas para entender as concepções que os alunos interiorizaram, pelo que apresento algumas das respostas à primeira questão colocada sobre como se sentia o monstro no início da história: “Baralhado com as suas emoções”, “Confuso”, “Desorientado”, “Triste”, “Perdido”. Através destas respostas verifiquei que os alunos perceberam como o monstro se sentia no primeiro momento. Na segunda e terceira questão, quanto às emoções e respetivas cores que o monstro expressou ao longo da história, os alunos conseguiram associar, sem qualquer dificuldade, as emoções sentidas às respetivas cores, de uma forma muito espontânea, pelo que não observei qualquer esquecimento das emoções sentidas nem qualquer confusão quanto às suas cores, revelando-se um discernimento muito claro e perspicaz.

No terceiro momento, como consolidação desta temática, apresentei à turma um jogo no qual os alunos tinham à sua disposição 6 frascos numerados de 1 a 6, com a identificação das respetivas emoções: raiva, alegria, tristeza, amor, medo e a inveja. Cada criança, na sua vez, lançou o dado e com número que saiu em sorte fez a associação ao frasco correspondente, onde continha papeis com algumas questões, conforme exemplifico: “O que é para ti a raiva?”, “Como se deve tratar a pessoa que amamos?”, “Como identificas numa pessoa quando está triste?”, “Como te sentes quando estás alegre?”. Em resposta a estas questões, todos os alunos tiveram bastante dificuldade em expressar e explicar o conceito destas emoções, pelo que recorriam frequentemente a exemplos do quotidiano que os auxiliava na explanação do sentimento. Realço, também, o sentimento de alegria como o que despoletou maior facilidade na argumentação, uma vez que as crianças têm mais momentos de alegria e dão maior ênfase a este sentimento comparado com os outros. O sentimento de raiva foi associado constantemente a brigas e discussões sucedidas entre colegas, maioritariamente em situações de recreio. De notar, também, que as crianças não apresentaram explicações para o sentimento de inveja. Esta situação pode estar associada à dificuldade de interpretação do sentimento e da sua explicação ou ainda, o que nos pareceu uma justificação plausível, ao desconhecimento do significado do mesmo. Assim, parece haver uma falta de conexão efetiva do sentimento com a palavra raiva, para além da eventual dificuldade em expressar esse sentimento. No sentido de proceder à elucidação do conceito tive a necessidade de recorrer a situações do dia-a-dia, dando exemplos de momentos em que, por exemplo, ambicionamos ter algo que outro colega possa ter. Assinalo ainda a forte associação, feita por parte dos alunos, do seio familiar com a forma de como devemos tratar as pessoas que amamos, através de algumas respostas que referenciam, por exemplo, a realização das tarefas pedidas, o dar abraços, o dizer que amamos aquela pessoa, etc (Figura 18).

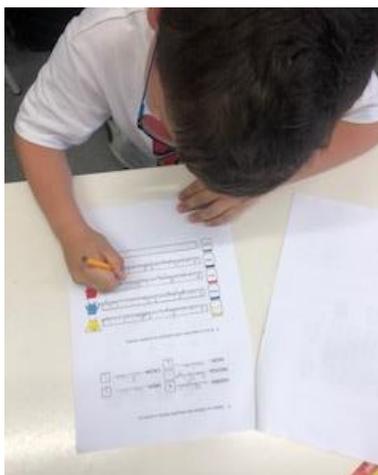
Figura 18 – Jogo das emoções.



Nesta atividade optei por não fazer a associação da cor a cada emoção, uma vez que defendo que as cores podem assumir várias emoções, dependendo de cada indivíduo e das experiências vividas. Neste caso concreto, verifica-se no conto que o vermelho é associado à raiva, sendo um sentimento negativo. Contudo, na minha opinião, podemos associar o vermelho a um sentimento afetuoso, de amor e carinho, indicação contrária à explicitada na história. Acredito que a atividade desempenhou um papel importante no crescimento emocional de cada aluno, no sentido de poder ter a capacidade de identificar e de lidar com as suas emoções e das que a rodeia, para uma melhor convivência em sociedade.

No último momento, e sendo o mesmo um fator para a consolidação da temática abordada, realizei uma ficha de trabalho com o intuito de avaliar as aprendizagens adquiridas por parte dos alunos ao longo de toda a atividade. Inicialmente, projetei a ficha no quadro interativo para esclarecimento e elucidação de algumas eventuais dúvidas que poderiam existir nos exercícios. No decorrer da realização da ficha fui circulando pela sala e pelas observações efetuadas verifiquei que, na sua generalidade, os alunos corresponderam corretamente às perguntas contempladas na ficha. Para finalizar, realizei a correção em grande grupo, dando a oportunidade de cada aluno resolver partes da ficha no quadro interativo, com o objetivo de todos os colegas observarem a resolução e assim conseguirem comparar e proceder às correções necessárias (Figura 19). Saliento que, apesar de não estar planeado, a correção estendeu-se para a semana seguinte.

Figura 19 – Realização da ficha de consolidação/avaliação de aprendizagens.



Em suma, durante todo o percurso de investigação, constato que é fundamental na sala de aula desenvolver o lúdico como uma estratégia de ensino-aprendizagem e, dessa forma, o aluno torna-se no centro de atenções, na prioridade do professor, na medida que passa a ter um papel ativo neste processo, pois vai descobrindo as aprendizagens por si, ao invés de estas lhe serem transmitidas de forma unidirecional e sem o envolvimento do mesmo. Conforme refere Winnicott (1995), o lúdico é desafiador e entusiasmante, na medida em que consegue captar e absorver o aluno de uma forma intensa e total. Assim, posso referir que o lúdico, desde que devidamente planejado e com intencionalidade educativa, se concretiza em aprendizagens significativas e estas são, para os alunos, momentos de diversão e prazer que entusiasmam os alunos e os professores.

3. Contributos dos jogos lúdicos na construção do conhecimento das crianças

Após uma cuidadosa reflexão sobre todas as atividades desenvolvidas, tanto no contexto de EPE como em 1CEB, tendo em conta os objetivos de investigação, constatamos que, de forma ampla e transversal, conseguimos atingir os objetivos propostos na medida que os jogos lúdicos desempenham um papel fundamental como facilitadores no processo de aprendizagem. Tendo em conta, a questão de investigação, verificou-se que as crianças quando estão em atividades lúdicas, enriquecem o seu vocabulário e demonstram uma maior participação. Constatamos que em algumas atividades de intervenção, as crianças que tinham uma maior dificuldade em dizer o nome da letra, no final da atividade já as diziam derivado de ouvir diferentes formas de aludir às mesmas no decorrer do jogo. Desta forma, as atividades desenvolvidas no âmbito da ludicidade motivaram o grupo, tornando o processo de aprendizagem mais cativante e atraente, e por consequência, uma participação mais ativa das crianças.

Estas atividades lúdicas, não só estimulam os aspetos cognitivos, mas também promovem um conjunto de competências interpessoais, tais como a capacidade de respeitar a opinião dos outros, colaborar em grupo e partilhar, incentivando a conciliação e o aprimoramento das estratégias de negociação entre os pares, assim como o respeito pelas opiniões divergentes. Com base nas evidências apresentadas, é possível afirmar de forma clara que estas atividades lúdicas envolvem os alunos de maneira mais intensa na dinâmica da sala, aumentam a sua motivação para aprender e contribuem para a aquisição e consolidação de conhecimentos dos conteúdos abordados.

No que diz respeito aos benefícios dos jogos como uma ferramenta de ensino, à luz dos resultados deste estudo, é possível afirmar com convicção que estes representam uma valiosa fonte de motivação, quer como atividade introdutória a novos conteúdos programáticos, quer como uma forma de conclusão de determinado assunto explorado ou consolidação de conhecimentos. Evidenciou-se não só um alto nível de envolvimento dos alunos com este recurso pedagógico, mas também um notável grau de concentração durante a realização das atividades de jogo. Contudo, é relevante assinalar que o desempenho e a intensidade do envolvimento na aprendizagem foram particularmente superiores durante o jogo “Glória”. Este facto poderá ser explicado pelo facto de este se desenrolar num tabuleiro de maiores dimensões, pelos alunos estarem organizados em equipas e pela configuração da sala ser distinta da habitual.

Assim, através da implementação das atividades de jogo, conseguimos fomentar e estimular o interesse das crianças, levando-os a reconhecer seus conhecimentos prévios, visitar conteúdos previamente abordados e discernir possíveis obstáculos, estando prontos para enfrentá-los. De igual modo, os jogos propiciaram o estímulo da interação entre as crianças, a partilha de ideias e a disposição para prestar assistência aos colegas quando estes se debatiam com desafios no âmbito do processo de aprendizagem.

Nesta prática educativa, gostaria de ressaltar algumas aprendizagens, especialmente no que diz respeito à interação ativa e participativa na sala de aula. Ao longo do tempo, apercebi-me de uma progressiva evolução nesse sentido, com as crianças a demonstrar maior entusiasmo em relação à escola e uma participação mais significativa nas atividades pedagógicas desenvolvidas.

CAPÍTULO V:
CONSIDERAÇÕES FINAIS



1. Considerações gerais

No derradeiro segmento deste relatório conclusivo, procedo a uma avaliação global de todo este projeto investigativo, ponderando a sua relevância e o seu impacto no âmbito pessoal e profissional.

Este projeto de investigação e intervenção pedagógica possibilitou a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante a minha formação universitária. Além disso, propiciou o desenvolvimento de competências para abordar situações diversas, bem como a compreensão da singularidade de cada criança. Enfatizou-se a importância de considerar os interesses individuais e as intenções das crianças, independentemente de estarmos a lidar em contexto de EPE ou com o 1CEB. Neste âmbito, é notável que o trabalho realizado se tenha fundamentado em uma minuciosa observação do ambiente e das crianças, garantindo que todas as etapas fossem planeadas com a consciencialização da sua pertinência para os grupos de crianças envolvidas. Portanto, é fundamental lembrar que, embora a teoria seja de grande importância e ao qual existiu uma procura constante na fundamentação teórica, é no ambiente educativo que as intenções pedagógicas e os conhecimentos adquiridos são explorados. Nesse sentido, os estágios desempenham um papel crucial na formação inicial e no desenvolvimento profissional subsequente, representando um valor adicional significativo (Rodrigues, 2009).

Inicialmente, foram formuladas questões de investigação que se relacionam com o tema do brincar, centrando-se no papel desempenhado pelo ato de brincar das crianças e o seu impacto na aprendizagem.

No final desta investigação, concluo que as atividades lúdicas motivam os alunos de forma especial, uma vez que representam uma abordagem de aprendizagem que atua de uma forma sistematizada e explícita. A construção do processo de aprendizagem, quando enriquecida com a inclusão de atividades lúdicas, manifesta-se de maneira agradável, proporcionando, assim, o desenvolvimento integral das crianças, isto é, quando os alunos se divertem, ficam mais interessados e despertados para aprender, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo. Isso ocorre porque estimula a capacidade das crianças de se tornarem mais autônomas, criativas, autoconfiantes e até críticas. Através da brincadeira, as crianças aprendem de maneira natural e adquirem os conhecimentos necessários, uma vez que a ação de brincar desperta o interesse das crianças, levando-as a constantes descobertas. A integral compreensão deste processo interativo só se concretiza com a

participação ativa do professor, uma vez que o ato de brincar, por si só, embora ofereça à criança a oportunidade de adquirir um amplo leque de conhecimentos, a consolidação do essencial para o desenvolvimento precisa de ser intermediada pelo professor por meio de ações planejadas e direcionadas para os conteúdos programados.

Assim, entendo ser imperativo que os professores acompanhem a evolução da sociedade e adotem uma abordagem inovadora de forma a aprimorar o ensino e, por consequência, os resultados dos alunos tendo a capacidade de enfrentar os desafios da sociedade atual para preparar a sociedade do futuro.

Com base na premissa apresentada, é evidente a necessidade de futuras pesquisas sobre a utilização da ludicidade como ferramenta pedagógica no contexto educativo. Além disso, é essencial que os educadores/professores estejam capacitados para aplicar esses recursos, o que implica alguma reformulação nas estratégias de ensino com o objetivo de serem capazes de oferecer o devido suporte aos alunos quando tiverem a oportunidade de aplicar esses recursos nas atividades lúdicas.

A minha experiência no contexto de EPE revelou-se como um contributo de elevada relevância para o meu desenvolvimento pessoal, social, ético e profissional. Ao longo deste período, pude desenvolver uma postura crítica e construtiva, que me permitiu analisar de forma meticulosa a minha própria prática, bem como compreender as necessidades e interesses das crianças. O foco primordial consistiu em proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras, nas quais as crianças assumiram um papel ativo na construção e aquisição de conhecimento. Nesta perspetiva, considero fundamental que o educador mantenha uma atuação contínua, eficaz e segura, de forma a transmitir confiança e segurança às crianças, favorecendo assim a sua assimilação dos conteúdos transmitidos. Conforme mencionado por Paulo Freire (1996, p. 21), o educador comprometido com uma abordagem pedagógica adequada desafia o educando com quem estabelece comunicação, levando-o a desenvolver uma compreensão aprofundada do conhecimento partilhado.

Destaco igualmente a minha evolução ao longo desta experiência, na qual tive a oportunidade de estabelecer um contacto direto e individualizado com cada criança, permitindo-me adquirir um conhecimento detalhado acerca dos seus interesses, preferências, habilidades, inseguranças e trajetórias pessoais enquanto seres singulares e especiais. Adicionalmente, essa imersão proporcionou-me uma visão coletiva mais abrangente do grupo, o que possibilitou uma atuação mais contextualizada e alinhada com as necessidades coletivas.

De uma forma geral, a minha vivência no contexto de EPE, representou um marco significativo no meu

percurso acadêmico, ao promover o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Proporcionou-me uma compreensão aprofundada das dinâmicas educativas, permitindo-me estabelecer uma relação próxima e substancial com cada criança, com o objetivo de facilitar aprendizagens enriquecedoras e de valor acrescido.

Em contexto de 1CEB, pude constatar a relevância do elemento lúdico no cotidiano das crianças. A incorporação de jogos e atividades recreativas revelou-se como um componente de extrema importância para uma aprendizagem significativa, estimulando a criatividade, a sociabilidade, a participação e a curiosidade, e conferindo ao processo educacional um caráter mais prazeroso. A partir desses fatores, os alunos constroem conhecimentos de forma mais sólida e abrangente.

Para concluir, acredito que este projeto alcançou com êxito o seu objetivo de demonstrar a relevância do aspeto lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem, evidenciando um largo espectro de contributos para a motivação das crianças e a importância das aprendizagens.

2. Limitações e desafios do estudo

Durante a execução do projeto de investigação e intervenção, deparei-me com desafios e limitações que surgiram de forma natural na realização desta investigação.

Uma das primeiras limitações esteve relacionada com o tempo escasso para a aplicação prática do projeto, uma vez que, em cada contexto, a implementação durou cerca de onze semanas. Por isso, a gestão do tempo foi um grande desafio em virtude da grande participação dos alunos e da diversidade de situações possíveis de explorar, tendo que tomar opções, nem sempre fáceis de ponderar.

É importante mencionar que durante a fase de implementação do projeto, enfrentámos um desafio adicional devido à pandemia (Covid-19) o que resultou na necessidade de usar máscaras de proteção. Especialmente no contexto em EPE foi desafiador dado que as crianças dessa faixa etária, ainda estão aprendendo a articular as palavras, e a comunicação ainda é fortemente baseada na observação/decifração dos movimentos da boca, pelo que o uso constante de máscaras tornou a comunicação mais complexa, já que os movimentos faciais são essenciais para a compreensão e não estavam visíveis.

Em contexto do 1.º ciclo, tive a oportunidade de implementar o projeto numa turma notavelmente dedicada e com um alto nível de empenho na aprendizagem de conhecimentos, pelo que

a utilização de atividades lúdicas despertava bastante participação e interesse, no entanto, acredito que numa turma com maiores dificuldades na aprendizagem e com níveis de distração mais elevados, o resultado fosse ainda mais revelador na assimilação dos conteúdos por via de atividades lúdicas.

Apesar das limitações mencionadas, foi gratificante trilhar este caminho de aprendizagens altamente relevantes e significativas, tanto para mim, para a equipa educativa, quanto para as crianças de ambos os contextos. Esta observação, por si só, enfatiza as potencialidades intrínsecas nos projetos de pesquisa sobre práticas educacionais, preparando os professores para abordar de maneira mais abrangente e eficaz as dificuldades e desafios que surgem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
E LEGISLAÇÃO CONSULTADA



Referências bibliográficas

- Agostinho, K. (2014). *A complexidade da participação das crianças na educação infantil. Perspectiva*, 32(3), 1127-1143.
- Agrupamento de Escolas Arqueólogo Mário Cardoso [AEAMC] (2019). *Projeto Educativo. Crescer feliz aprender melhor*. Agrupamento de Escolas Arqueólogo Mário Cardoso.
- Almeida, P. (1974). *Educação lúdica: Técnicas e Jogos pedagógicos*. 9ªed. Edições Loyola.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (Ed.) (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Edições Almedina.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular – o contributo do Projecto PROCUR. *Revista GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, n.º 5, 62-88.
- Alonso, L., & Silva, C. (2011). *Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional nos Mestrados em Ensino de Educação Básica (Prática de Ensino Supervisionada - PES)*. Universidade do Minho / Instituto de Educação. Documento policopiado.
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (Orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-74). Almedina.
- Alonso, M. L. (2001). *A abordagem de projeto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Instituto de Estudos da Criança. Documento policopiado.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdicos manipulativos. Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto Editora.
- Amado, J. (2007). *A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador*. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, 117-142.

- Araújo, C. B. (2011, p. 78). *O lugar das palavras na aula de língua materna*. EDUSER: Revista de Educação, 3 (2).
- Araújo, C., & Silva, T. (2019). *Jogos cooperativos: contemplando a sociedade do século XXI*. Supimpa.
- Barbosa, M., & Silva, C. (2012). *Cozinhado por Miúdos*. Esfera dos Livros.
- Barreiros, J., & Neto, C. (2005). *Desenvolvimento Motor e o Género*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (pp. 19-29). Tropelias & Companhia.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática*. Didáctica Editora.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação* (3.ª edição). Livros Horizonte.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Chateau, J. (1997). *O jogo e a criança*. Summus.
- Clements, D. H., & McMillen, S. (1996). *Rethinking "Concrete" Manipulatives*. Teaching Children Mathematics, Vol. 2, 270-279.
- Condessa, I. (2006). Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil. *Revista Cinergis*, vol. 7, n.º 2 (Jan./Jun.), 9-28.
- Condessa, I. C. (2009). *Reaprender a brincar*. Universidade dos Açores.
- Constante, A. & Vasconcelos, C. (2010). *Actividades lúdico-práticas no ensino da Geologia: complemento motivacional para a aprendizagem*. Terra e Didática, 6(2), 101-123.
- Correia, L. M., Serrano, A.M (2002). *Caminho para a construção coletiva de ambientes saudáveis*.
- Correia, M. (2009). *A Observação Participante Enquanto Técnica De Investigação*. Pensar Enfermagem, 13(2), p. 30-36.

- Costa, C. P. F. (2014). *Aprender brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores. Relatório de Estágio.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, P. S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura.
- Cruz, A. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Universidade de Coimbra.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo (16.ª ed.)*. Edições João Sá da Costa
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (2004). *O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto Editora.
- Fortuna, T. R. (2000). *Sala de aula é lugar de brincar?* Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks>
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. Moderna.
- Gomes, A., & Cavacas, F. (2006). *A Língua não É Traíçoeira. Morfologia*. Clássica Editora.
- Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança – 5ª Edição*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Edições 70.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re) significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira.
- Kishimoto, T. (1999). *O Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (3.ª ed). Cortez.

- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Guerreiro, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://bit.ly/3cZ0MJj>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- ME/DGE (Ed.) (2018a). *Matemática (Aprendizagens Essenciais)*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- ME/DGE (Ed.) (2018b). *Português (Aprendizagens Essenciais)*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- ME/DGE (Ed.) (2018c). *Estudo do Meio (Aprendizagens Essenciais)*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- ME/DGE (Ed.). (2015) *Metas Curriculares de Português - Caderno de apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade / Secretaria de Estado da Educação. <http://bit.ly/2JenC2a> .
- Nadaline, M., & Final. R. (2013). *Os desafios da escola pública paranaense na perspetiva do professor PDE*. Cadernos PDE.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância* (3.^a ed.). Sprint.
- Neto, C. (2003). *Introdução: Jogo e desenvolvimento da criança*. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (2.^a ed.) (p. 5-9). Edições FMH.
- Neto, C. (2007). *Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Nóvoa, A. et al. (1992). *Vidas de professores*. Porto Editora

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Desenvolvimento Humano*. Artmed Editora S.A.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Peterson, R. & Collins, V. (1997). *Manual de Piaget para Professores e Pais*. Horizontes Pedagógicos.
- PIAGET, J. (1971). *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. Znanh.
- Piaget, J. (1973). *Formação do símbolo da criança*. Znanh.
- PIAGET, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2.ª ed.). Summus.
- Praia, J. F. (1999). *O Trabalho Laboratorial no Ensino das Ciências: Contributos para uma Reflexão de Referência Epistemológica*. In Conselho Nacional de Educação (org.) Ensino Experimental e Construção de Saberes. Ministério da Educação.
- Ribeiro, I., & Viana, F. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Almedina.
- Rodrigues, S. M. (2015). *A prática da leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores*. Eventos Pedagógicos, v.6, nº 2 (15ª ed.), 241-249.
- Salomão, H., Martini, M. & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Sant'ana, A. & Nascimento, P. R. (2011). *A história do lúdico na educação*. Revemat, 6, p.19-36.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, T., Gonçalves, K. (2010). *Manual do lazer e recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos*. Phorte.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M^a J. & Vieira, S. (2008) *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.
- Teixeira, S. (2010). *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento*. Wak.
- Tristão, M. B. (2010). *O lúdico na prática docente*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso para obtenção de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39549/000825104.pdf>.
- Vasconcelos, T (2005). *Manual de desenvolvimento para a Educação de Infância*. Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho Por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*.Ministério da Educação e da Ciência - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2000). *A Formação Social da Mente*. 7^a Ed. Martins Fontes.
- Weirtseman, H. (1998). *100 jogos de movimento*. Edições ASA.
- Wetton, P. (2004). Desenvolvimento Físico na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (p. 88 - 102). Texto Editora.
- Winnicott, D. W. (1995). *O brincar e a realidade*. Imago.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 241/2001: Diário da República, 1.ª Série – N.º 201 – 30 de agosto de 2001. (Consultado em setembro de 2022).
- Decreto-Lei n.º 55/2018: Diário da república, 1.ª Série – N.º 129 – 6 de julho de 2018. (Consultado em setembro de 2022).

Despacho n.º 6173/2016: Diário da República, 2.ª Série – N.º 90 – 10 de maio de 2016. (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania). (Consultado em setembro de 2022).

Despacho n.º 6478/2017: Diário da República, 2.ª Série – 143 – 26 de julho de 2017. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória). (Consultado em setembro de 2022).

Despacho n.º 6944-A/2018: Diário da República, 2.ª Série – N.º 138 – 19 de julho de 2018. (Aprendizagens Essenciais). (Consultado em setembro de 2022).

Despacho n.º 9180/2016: Diário da República, 2.ª Série – N.º 137 – 19 de julho de 2016. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar). (Consultado em setembro de 2022).

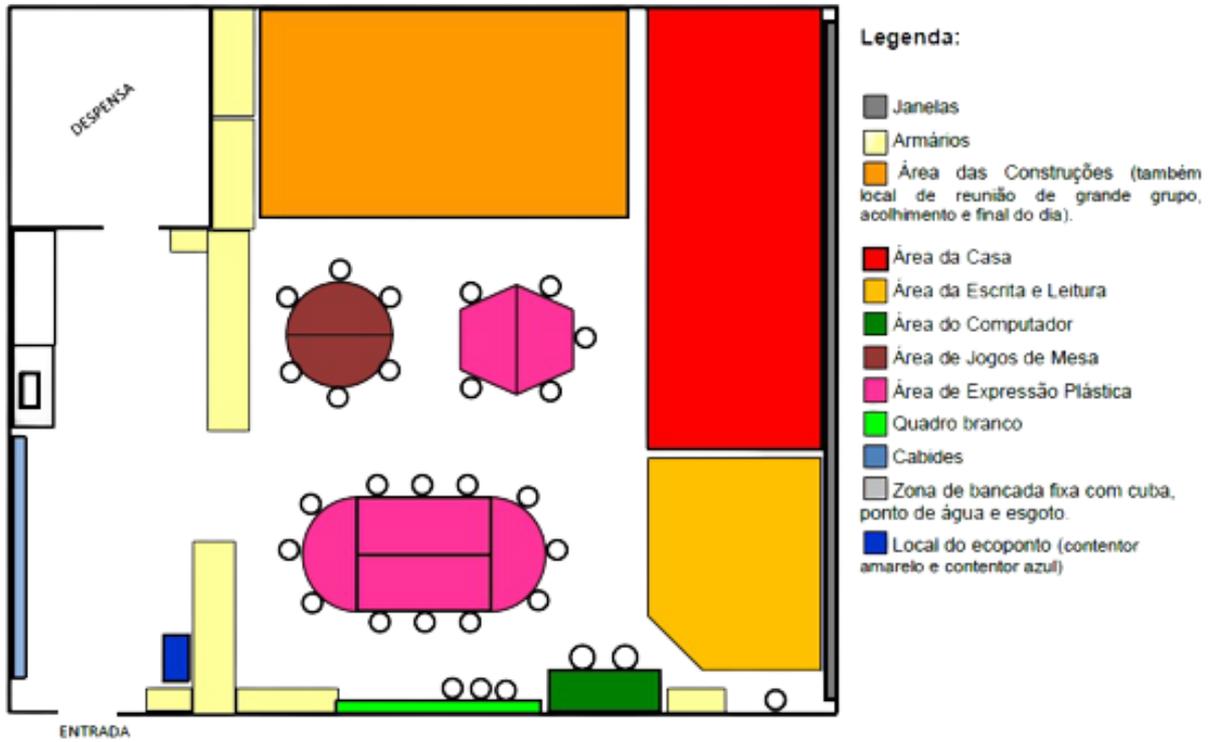
Lei n.º 46/86: Diário da República, 1.ª Série - N.º 237 – 14 de outubro de 1986. (Lei de Bases do Sistema Educativo). (Consultado em setembro de 2022).

Lei n.º 5/97: Diário da República, 1.ª Série – N.º 34 - 10 de fevereiro de 1997. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). (Consultado em setembro de 20

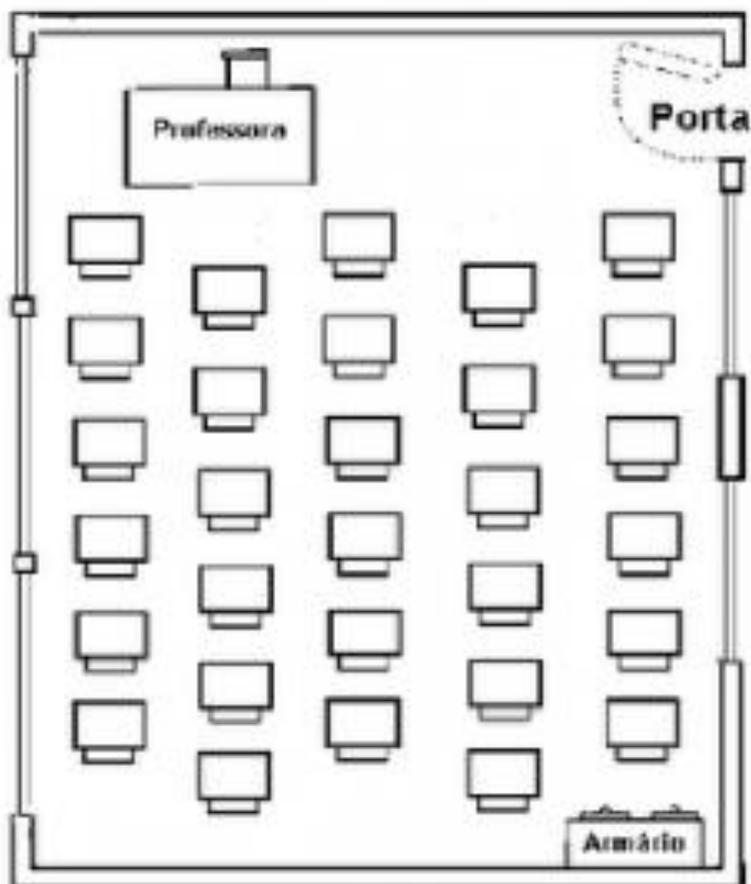
APÊNDICES E ANEXOS



Apêndice 01 – Planta da sala de atividades EPE



Apêndice 02 – Planta da sala de atividades 1CEB



Apêndice 03 – Planificação da atividade “ ABC dos animais”

A primeira intervenção é primordial para o bom desenrolar do projeto, sendo que um dos meus principais objetivos é manter as crianças motivadas e participativas.

Posto isto, divido esta atividade em três momentos, num **primeiro momento** recorro ao diálogo em grande grupo sobre o alfabeto, com vista a perceber as noções que as crianças têm sobre o reconhecimento das letras e da ordem alfabética.

Num **segundo momento**, em pequenos grupos, passamos para o puzzle ABC dos animais (Figura 1), onde as crianças têm que relacionar o cartão com a letra maiúscula e minúscula ao cartão com a mesma letra e respetiva imagem. Desta forma, espera-se que as crianças associem a letra ao animal, mas, ao mesmo tempo, também desenvolvam a aprendizagem das palavras correspondentes. A dinâmica do trabalho permite promover, durante a montagem o puzzle, de forma orientada e autónoma a associação das letras às palavras.

Enquanto brincam com o “ABC dos Animais”, as crianças desenvolvem a aprendizagem do alfabeto e a capacidade de associar letras a palavras iniciadas por essa letra. Para além disso, diversificam o seu vocabulário e desenvolvem a memória visual e a motricidade fina. A criança descobre desde cedo a forma das letras, uma vez que gradualmente aprende a distinguir quais as que compõe o seu nome. O alfabeto funciona, desta forma como uma ferramenta para a criança dar os primeiros passos no processo de leitura e escrita.

Este é um jogo completo e evolutivo que tem como objetivos fazer com que as crianças distingam a letra maiúscula e minúscula, relacionem a letra à imagem e por último ordenem as letras do alfabeto corretamente.

Num **terceiro e último momento**, voltando ao grande grupo e para contribuir para uma aprendizagem holística e de forma a englobar vários subtemas, pretendo entender o que as crianças conhecem acerca do habitat e características dos animais presentes no puzzle. Para isto, faço as algumas questões, nomeadamente:

- Quais os animais que vivem na terra?
- Quais os animais que vivem na água?
- Quais os animais com pelo?
- Quais os animais domésticos?

Embora sem lhes proporcionar uma experiência ao ar livre, com contacto com a natureza e os animais, esta atividade pode contribuir para uma tomada de consciência do espaço exterior, da existência de outros seres vivos que habitam na natureza. Assim, quanto exploramos o jogo, podemos

também manter um diálogo com as crianças acerca da importância da preservação do ambiente e dos recursos naturais. As OCEPE aludem a estas questões quando referem que

o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais. (OCEPE, 2016, p. 90)

Grelhas de Planificação

- **Aprendizagens a promover**

Áreas de Conteúdo (OCEPE)		
Área da Formação Pessoal e Social	Área da Expressão e Comunicação	Área do conhecimento do Mundo
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva; - Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.	Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita Consciência Linguística - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras. Comunicação Oral - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente. Identificação de convenções da escrita - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras.	Conhecimento do mundo físico e natural - Compreender e identificar características distintas dos seres vivos.

• **Experiências de aprendizagem**

Experiências de aprendizagem	TR-FA	Avaliação
<p>Momento 1 - Diálogo com as crianças sobre o alfabeto.</p>	<p>Tempo: ± 15 minutos. Recursos: Diálogo e letras do alfabeto. Formas de agrupamento: Grande grupo.</p>	<p>- Capacidade de concentração e audição com atenção; - Participação de forma ativa no diálogo.</p>
<p>Momento 2 - Construção do Puzzle ABC dos animais.</p>	<p>Tempo: ± 30 minutos. Recursos: Puzzle ABC dos animais. Formas de agrupamento: Pequenos grupos.</p>	<p>- Interesse e empenho; - Envolvimento das crianças no jogo.</p>
<p>Momento 3 - Identificação do habit e características dos animais presentes nas peças do puzzle.</p>	<p>Tempo: ± 30 minutos Recursos: Peças do puzzle Formas de agrupamento: Grande grupo.</p>	<p>- Participação de forma ativa e ordenada.</p>

Legenda: TR-FA (Tempo / Recursos e Formas de Agrupamento)

Apêndice 04 – Planificação da atividade “ Caça ao tesouro”

A presente planificação está estruturada para ser concretizada numa manhã, onde se pretende a exploração do jogo da “caça ao tesouro”.

Sendo a última semana de implementação deste ano e a semana de Natal no centro Escolar, proponho uma “caça ao tesouro”, com o objetivo de colocar as crianças a trabalhar em grupo e cooperativamente, de modo a desenvolver a noção de trabalho cooperativo através de um jogo tradicional. A atividade na sua totalidade é mais complexa pelo número de passos que têm de concretizar para chegar à tarefa final, ou seja, ao tesouro e, a partir daí, construir a palavra que está dentro da caixa.

A caça ao tesouro, conforme mencionam Araújo e Silva (2019), é um jogo cooperativo com característica de estimulação das crianças por meio de pistas, favorecendo a criatividade para solucionar enigmas através de uma atitude colaborativa, capaz de exercitar a troca de conhecimentos. Este género de atividade é produtivo e agradável para as crianças, visto que são associadas a momentos de prazer e divertimento, embora, implicitamente, sejam exercitadas competências como a capacidade de concentração, os domínio psico-motor e sócio afetivo, assim como o contato com a natureza.

Num primeiro momento e para iniciar a atividade, exploro em diálogo com as crianças sobre a caça ao tesouro, se conhecem ou se já participaram em alguma atividade do género, no sentido de perceber as suas conceções iniciais. Posteriormente, trabalho com o grupo o funcionamento e regras do jogo. Assim, para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades e visto que esta atividade é realizada em grande grupo, entrego a cada criança um mapa da caça ao tesouro, e exploro-o com as mesmas.

No mapa está indicado o percurso que as crianças devem percorrer, começando na sala, passando pelos postos de 1 a 6, no exterior da escola, que é onde se encontra o tesouro.

Como é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), existem experiências importantes para as crianças irem progressivamente desenvolvendo as suas capacidades de visualização espacial (Silva et al., 2016).

No meu ponto de vista, é fundamental que as crianças adquiram experiências na visualização de mapas de espaços que dominem, de forma a lerem-nos e a interpretá-los, assim como pensarem e descreverem como se deslocarem de uma posição a outra. Segundo Mendes e Delgado (2008), tarefas

como indicar um caminho, ser capaz de seguir um trajeto através de instruções orais ou através de um mapa, contemplam o localizar.

Posteriormente à interpretação do mapa, explico que em todos os postos indicados encontram pistas com enigmas. Todas as pistas encontradas são lidas pelo adulto ao grupo. Estas estimulam a criatividade das crianças e o trabalho em equipa, levando-as à próxima pista.

Este jogo pretende levar à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas, ao desenvolvimento do raciocínio estratégico (prever possibilidades e optar entre elas), assim como favorecer a autonomia da criança.

Esta é ainda uma atividade potencializadora do espaço exterior para as crianças, onde proporciona oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior da sala de aula. De acordo com Cruz (2013), a exploração do espaço exterior admite comportamentos que no espaço interior seriam considerados desapropriados, como, por exemplo, correr, saltar e gritar.

Grelhas de Planificação

- **Aprendizagens a promover**

ÁREAS DE CONTEÚDO (OCEPE)		
Área da Formação Pessoal e Social	Área da Expressão e Comunicação	Área do conhecimento do Mundo
<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva; - Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Física <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. • Domínio da Matemática (Geometria) <ul style="list-style-type: none"> - Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral) <ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (Identificação de convenções da escrita) <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo físico e natural - Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança;

• **Experiências de aprendizagem**

Experiências de aprendizagem	TR-FA	Avaliação
<p>Momento 1</p> <p>- Dialogam acerca das regras do jogo: * Ouvem com atenção a explicação das regras do jogo; * Compreendem as regras do jogo; * Interpretam o mapa.</p>	<p>Tempo: ± 15 minutos. Recursos: Mapas do caça ao tesouro. Formas de agrupamento: Grande grupo.</p>	<p>- Capacidade de concentração e audição com atenção; - Participação de forma ativa no diálogo; - Compreensão das regras do jogo;</p>
<p>Momento 2</p> <p>- Jogam cumprindo as regras e encontrando as pistas: * Envolvem-se na realização do jogo; * Encontram as pistas; * Compreendem as pistas; * Constroem a palavra que está dentro da caixa.</p>	<p>Tempo: ± 30 minutos. Recursos: Caça ao tesouro Formas de agrupamento: Grande grupo.</p>	<p>- Interesse e empenho no caça ao tesouro; - Envolvimento das crianças no jogo; - Compreensão do processo de encontrar e compreender pistas.</p>

Legenda: TR-FA (Tempo / Recursos e Formas de Agrupamento).

Apêndice 05 – Planificação da atividade “ Jogo da Glória”

A presente planificação está estruturada para ser concretizada duas manhãs, pois está previsto a construção de um jogo e a sua exploração, concretizando a atividade em dois momentos temporais distintos, mas complementares.

Quase numa fase final do projeto de investigação, considero importante a elaboração de um jogo onde me permita avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo de todas as atividades realizadas.

De acordo com Condessa (2009), e em consonância com o estudo do projeto de investigação, verifico que quando as crianças jogam “aprendem e apreendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflitos” (p.109).

Inicialmente exploro em diálogo com as crianças sobre o jogo da Glória, se conhecem ou se já jogaram, no sentido de perceber as suas conceções iniciais. Posteriormente, trabalho com o grupo o funcionamento e regras do jogo. Estas genericamente obedecem aos seguintes aspetos:

- Ao iniciar, caso calhem numa prenda, estrela ou sino, retiram a carta correspondente ao símbolo e respondem à questão (questões sobre temas já trabalhados anteriormente com as crianças);
- Caso acertem, ficam no mesmo local e a próxima criança a jogar tem a vez. Caso não acerte, recua 2 casas.

Nas casas especiais ocorre o seguinte:

- Casa 12, o Pai Natal está cansado de tanto andar com as suas renas e decide tirar uma sesta (aqui o jogador perde a vez de jogar na próxima rodada);
- Casa 18, o Pai Natal fica entalado na chaminé e por isso o jogador terá de retornar ao início (antes da casa 1) e começar de novo.

Após esta explicação, e com o grupo dividido em 4 grupos passamos para a construção do jogo (pintura e recorte das casas). Quando concluírem estas tarefas iniciais procedem à montagem do jogo e no final jogam, sendo que cada um dos quatro grupos não jogam em simultâneo, pois pretendo escolher um dos grupos aleatoriamente para jogar, enquanto os restantes três ficam nas áreas e assim que o grupo terminar troca com outro grupo, até que todos possam jogar.

Com a realização deste jogo, assim como da sua exploração, pretendo que as crianças

sistematizem determinadas aprendizagens, como esperar pela sua vez e respeitar a vez dos outros, contar os pontos do dado (de 1 a 6), contar as casas do jogo (de 1 a 20), reconhecer números, associar regras a imagens e cumpri-las, entre outros aspetos, proporcionadas pelas dinâmicas e interações que possam ocorrer na sala de aula, numa lógica de abertura e flexibilidade da planificação.

Grelhas de Planificação

- **Aprendizagens a promover**

Áreas de Conteúdo (OCEPE)		
Área da Formação Pessoal e Social	Área da Expressão e Comunicação	Área do conhecimento do Mundo
<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva; - Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. • Domínio da Matemática (Números e Operações) <ul style="list-style-type: none"> - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição; • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral) <ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo físico e natural <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança; - Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos;

• **Experiências de aprendizagem**

Experiências de aprendizagem	TR-FA	Avaliação
<p>09/12/2021 Atividade 1 - Dialogam acerca das regras e construção do jogo; - Iniciação da pintura e recorte.</p>	<p>Tempo: ± 75 minutos. Recursos: Materiais para a pintura e recorte (lápis de cor, tesoura e folhas A4 com as casas do jogo). Formas de agrupamento: Grande e pequenos grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de concentração e audição com atenção; - Participação de forma ativa no diálogo; - Compreensão das regras do jogo; - Respeitam as orientações relativas à pintura e recorte. - Participação empenhada e organizada na pintura e recorte.
<p>10/12/2021 Atividade 2 - Montam o jogo da Glória finalizado na manhã anterior. - Jogam cumprindo as regras.</p>	<p>Tempo: ± 75 minutos. Recursos: jogo. Formas de agrupamento: Pequenos grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse e empenho na montagem do jogo; - Envolvimento das crianças no jogo; - Compreensão do processo de recuar e avançar casas; - Compreensão do processo de subtração de duas quantidades.

Legenda: TR-FA (Tempo / Recursos e Formas de Agrupamento).

Apêndice 06 – Planificação da atividade “ A tecnologia e o aprender”

A presente planificação surge da necessidade de aprofundar os temas que foram sendo abordados no decorrer das aulas anteriores, existindo a proposta/pedido da professora em criar uma atividade que abordasse esses conteúdos, uma vez que notou algumas dificuldades dos alunos, nomeadamente, no cálculo mental e nas estratégias de cálculo.

Posto isto, elaborei uma sequência de jogos com o objetivo de promover o cálculo e a utilização de estratégias. Esta atividade está estruturada para três momentos, a qual teve a duração de três semanas, incidindo nas áreas curriculares de Matemática e das TIC presentes no programa de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE/ME, 2004) com vista a agregar todos os conteúdos abordados e a consolidação das aprendizagens.

Na minha perspetiva, as novas tecnologias constituem poderosas ferramentas educativas. Contudo, o uso que se faz destas na Educação é ainda muito escassa baseando-se restritamente aos manuais e programas escolares. As TIC são extremamente importantes para o desenvolvimento de competências digitais conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável, desta forma é essencial que as situações de aprendizagem a desenvolver apelem a uma integração curricular plena, mobilizando aprendizagens das componentes do currículo.

A este propósito e em consonância com os conteúdos lecionados pela professora, decidi na primeira atividade explorar a matemática através de jogos online. No meu ponto de vista, o uso de jogos, assim como outros recursos utilizados em aulas de matemática, deve servir de apoio para que os alunos possam aprofundar e ampliar os seus conhecimentos em relação ao assunto estudado. Os jogos² selecionados, foram previamente explorados antes de serem apresentados à turma.

Inicialmente, começo por explorar os equipamentos informáticos, nomeadamente, o computador e o quadro interativo, tentando identificar qual o contacto que os alunos têm com os mesmos, promovendo o seguinte diálogo:

- Têm contacto com o computador?
- Costumam utilizá-lo frequentemente em casa?
- Usam as plataformas digitais?

² Disponível em: <https://www.nossoclubinho.com.br/jogo-de-matematica-soma-subtracao/>
<https://www.matific.com/bra/pt-br/home/maths-activities/episode/pulando-na-linha-num%C3%A9rica-subtraia-os-n%C3%BAmeros-inteiros-na-retal%C3%A9rica/>

Posteriormente ao diálogo, passo para a exploração dos jogos. O primeiro jogo consiste no cálculo das operações matemáticas apresentadas no quadro interativo, ao qual os alunos deverão efetuar os cálculos e digitar o resultado usando o teclado numérico à direita da tela e clicar no botão “Confirma”. Na eventualidade, do aluno verificar que efetuou erradamente a operação matemática ou selecionou por lapso outro número, deverá clicar no botão “Corrige”.

Este jogo tem como objetivo a realização de operações de adição e subtração simples e estimular os alunos a utilizarem diversas estratégias de cálculo mental para obtenção do resultado.

O segundo jogo, à semelhança do primeiro, abrange novamente o cálculo mental onde é exposta uma personagem (Broog – o comilão) em que os alunos têm a missão de ajudá-lo, fazendo com a que a biscoito chegue até ele. O Broog encontra-se num determinado algarismo e o biscoito em outro. Os alunos têm a necessidade de apurar quantos saltos o biscoito terá que dar para chegar até ao Broog. Após a resolução das operações, o aluno utiliza o computador para selecionar dentro das várias hipóteses de resposta a que considera correta. Este jogo tem o objetivo de ampliar o conhecimento das relações numéricas e estabelecer uma melhor relação do aluno com a matemática, sendo este um jogo bastante interessante, na medida que o aluno tem a consciência que quanto mais operações matemáticas realiza, maior é a rapidez na resolução do problema e na melhoria das estratégias adotadas.

Na segunda atividade, é desenvolvido o jogo do STOP matemático, com intuito de desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para resolução de operações matemáticas básicas, utilizando o raciocínio lógico e a agilidade mental. Antes do início do jogo, realizo um exercício no quadro de uma rodada, exemplificando as regras e a forma correta de alcançar os resultados. O jogo intitulado “Stop Matemático” consiste na resolução de um conjunto de operações, onde cada aluno recebe uma ficha com os dados descritos.

Esta ficha contém oito colunas, sendo a primeira delas para registar o número ditado, a última coluna para a soma dos pontos, e as intermédias para realizarem as operações matemáticas solicitadas. O jogo inicia após ser ditado um número, no qual os alunos têm de registar no campo “Número” da ficha do jogo e, seguidamente, realizar as operações propostas, sendo que aquele que preencheu primeiro, completando todos os espaços, pronuncia em voz alta a palavra “STOP”, fazendo com que os outros colegas parem de preencher, encerrando a partida. A correção é realizada oralmente com os alunos, os quais obedecem aos seguintes critérios de pontuação: 10 pontos para o aluno que acertou a operação, 5 pontos para quem errou e 0 pontos para os espaços deixados em branco. Somam os

pontos obtidos e registam no campo “Pontos”. No final, vence o jogo, o aluno que conseguir obter maior pontuação.

Na terceira e última atividade, implemento o jogo “Serpente e Escadas”. Previamente identifiquei este jogo como não sendo conhecido dos alunos, pelo que achei interessante em explorar, uma vez que se adequava precisamente às aprendizagens lecionadas. Este jogo é constituído por grupos de 4 elementos, sendo necessário um tabuleiro com 100 posições, 2 dados e 4 fichas que identifica cada jogador.

O jogo começa com cada jogador a lançar duas vezes o dado, pelo que inicia o jogador que tiver obtido o maior número de pontos até ao aluno com alcançou o menor número de pontos na soma dos dados lançados. Os jogadores começam na parte inferior do percurso e à medida que vão lançando os dados vão subindo e descendo posições, conforme a dinâmica do jogo. Por exemplo, se caírem na base com uma escada, podem cortar caminho e subir para uma posição superior; no caso de pararem numa posição que contenha a cabeça da cobra descem até ao seu rabo. O vencedor do jogo será o jogador que alcança primeiramente o topo do tabuleiro.

Neste contexto, o jogo tem como propósito principal a exploração da contagem e da sequência através das várias operações matemáticas que precisam de realizar no lançamento dos dados e no reconhecimento da ordem crescente e decrescente, derivado das subidas e descidas de posições.

Grelhas de Planificação

• Aprendizagens Essenciais

Área Curricular	Aprendizagens Essenciais
Matemática Números e operações	Números naturais - Efetuar contagens progressivas e regressivas, com e sem recurso a materiais manipuláveis (incluindo contagens de 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5, 10 em 10). Adição e subtração - Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações. Raciocínio matemático - Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões. Comunicação matemática - Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social; - Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem; - Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) Cidadania digital	- Expressar enquanto cidadão digital, manifestando noção de comportamento adequado, enquadrado com o nível de utilização das tecnologias digitais; - Ter consciência do impacto das TIC no seu dia a dia;

• Experiências de aprendizagem

Dia: 01 de abril de 2022		
Experiências de Aprendizagem	TR-FA	Avaliação
- Exploram o equipamento informático (rato e teclado); - Jogam, efetuando somas e subtrações; - Utilizam diferentes estratégias de cálculo mental.	Tempo: +/- 35 minutos Recursos: - Computador; - Quadro interativo; - Jogos de cálculo mental (online). Forma de Agrupamento Par/Individual.	- Capacidade de concentração; - Participação empenhada e organizada; - Mobilização de experiências e saberes; - Aquisição de conhecimento relacionado com equipamentos informáticos; - Realização de cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental.

Legenda: TR-FA (Tempo / Recursos e Formas de Agrupamento).

Dia: 05 de abril de 2022		
Experiências de Aprendizagem	TR-FA	Avaliação
- Dialogam acerca das regras do jogo (Stop Matemático): * Ouvem com atenção a explicação das regras do jogo; * Compreendem as regras do jogo; - Jogam, efetuando somas e subtrações; - Utilizam diferentes estratégias de cálculo mental.	Tempo: +/- 35 minutos Recursos: - Folhas do STOP matemático. Forma de Agrupamento Pares.	- Capacidade de concentração e audição com atenção; - Compreensão das regras do jogo; - Participação de forma ativa no jogo; - Realização de cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental.

Legenda: TR-FA (Tempo / Recursos e Formas de Agrupamento).

Dia: 21 de abril de 2022		
Experiências de Aprendizagem	TR-FA	Avaliação
- Dialogam acerca das regras do jogo (Serpentes e Escadas): * Ouvem com atenção a explicação das regras do jogo; * Compreendem as regras do jogo; - Jogam, efetuando somas; - Utilizam diferentes estratégias de calculo mental.	Tempo: +/-35 minutos Recursos: -Jogo Serpentes e Escadas Forma de Agrupamento Grupo de 4 elementos.	- Capacidade de concentração e audição com atenção; - Compreensão das regras do jogo; -Participação de forma ativa no jogo; - Perceção da ordem crescente e decrescente; -Realização de contagens; -Gestão de emoções.

Legenda: TR-FA (Tempo / Recursos e Formas de Agrupamento).

Apêndice 07 – Planificação da atividade “ À descoberta dos animais”

A presente planificação advém da exploração dos conteúdos que têm sido lecionados pela professora, situação com a qual e em articulação com a mesma, pretendo realizar uma atividade para dar continuidade aos conteúdos previstos, estabelecendo um processo de integração curricular com o tema do projeto de investigação.

Esta planificação tem a previsão para uma manhã, com uma duração de 1 hora 30 minutos, com o objetivo de trabalhar a área curricular do Estudo do Meio, nomeadamente, os conteúdos relacionados com animais domésticos e selvagens e as suas características que os tornam diferentes uns dos outros.

Esta atividade desenvolve-se na área curricular do Estudo do Meio, incidindo-se na temática dos animais, com o objetivo de todas as crianças conhecerem melhor o meio ambiente, com a exploração do mundo animal e todas as suas características. Apesar desta planificação ter uma forte orientação à componente curricular do Estudo do Meio, propõe-se que esta seja trabalhada de uma forma integrada, na medida que se pretende desenvolver uma consciencialização do impacto dos nossos hábitos no meio ambiente e, assim, as crianças trabalharem alguns aspetos relacionados com as interações sociais, designadamente, a autonomia e a responsabilidade durante a realização das atividades.

Assim, início a temática relacionada com os animais através de um diálogo com as crianças sobre uma “caixa mágica” que tenho nas mãos, questionando acerca do que pode estar no seu interior. Este é o ponto de partida para a exploração do tema. Assim, após algumas indagações das crianças, que procuro moderar no sentido de tornar o diálogo motivador, criar a curiosidade e encontrar algumas pistas que possam indiciar o que está dentro da caixa, revelo, então, o seu conteúdo mostrando dois pintainhos que funcionam como elementos catalisadores para o tema dos animais. Neste momento formulo algumas questões de diagnóstico para compreender quais as conceções prévias que os alunos têm sobre os animais e as suas características, recaindo esta primeira abordagem apenas na exploração dos pintainhos. Assim, de forma concomitante, vou dando às crianças a oportunidade de tocar nos pintainhos, apelando ao cuidado e sensibilidade com que devemos tratar os animais, enquanto interagimos sobre as suas características, abrindo espaço para, posteriormente, avançar na exploração de diversos outros animais, conforme as interações com a turma.

Após esta primeira abordagem pretendo explorar uma apresentação em PowerPoint (Anexo 01)

onde lhes é explicado que todos os animais são diferentes e que todos têm características que os distinguem. Aqui tenho a intenção de trabalhar vários aspectos de identificação e diferenciação entre os animais, nomeadamente, a definição de animais domésticos e selvagens, a sua alimentação e habitat, o tipo de revestimento que têm, para além de algumas curiosidades específicas e pouco conhecidas na generalidade pelas pessoas, no sentido de cativar a atenção das crianças.

Seguidamente, e em consolidação do que foi desenvolvido através do diálogo e da apresentação, são realizados dois jogos relativos ao tema abordado.

No primeiro jogo são distribuídas diversas imagens de animais pelos alunos. Entretanto, fixam-se dois cartazes no quadro da sala, intitulados por “animais selvagens” e “animais domésticos”. De forma faseada, solicito às crianças que, depois de uma breve identificação e caracterização do animal, segundo os elementos estudados, cada aluno coloque a imagem do animal no respetivo cartaz. Este jogo tem o propósito de fomentar a participação de cada aluno, a moderação das interações entre aluno-alunos e professora-aluno(s), procurando sistematizar as aprendizagens sobre a diferenciação entre animais domésticos e animais selvagens.

O segundo jogo, designado por “Quem sou eu?”, pretende elevar o grau de exigência e complexidade, promovendo uma participação ativa das crianças e uma mobilização dos conhecimentos previamente trabalhados. Trata-se de uma representação do coletivo para o individual, ou seja, é fornecido a uma criança um arco, para colocar na cabeça, onde terá uma imagem de um animal que o próprio não sabe qual é. A turma tenta descrever esse animal, de forma detalhada e progressiva, através da identificação de algumas das suas características, da reprodução de sons e representação de gestos, até ao momento em que a criança, de acordo com as pistas, consegue nomear o animal em questão e representado no cartão que está fora da sua visualização, pois está colocado na sua cabeça. O objetivo deste jogo é que o aluno que possui o arco decifre, através das pistas dadas, o mais rápido possível, o animal representado nesse cartão. Pretendo proceder a este processo com todas as crianças a terem a oportunidade de identificar um animal através dos elementos verbalizados pela turma.

Grelhas de Planificação

- **Aprendizagens Essenciais**

Área Curricular	Aprendizagens Essenciais
Estudo do Meio Natureza	- Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas; - Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento; - Comunicar ideias e conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos, utilizando linguagem icónica e verbal, constatando a sua diversidade.
Português Oralidade	Oralidade - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades; Expressão - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos; - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos.

- **Experiências de aprendizagem**

Dia: 28 de abril de 2022		
Experiências de Aprendizagem	TR-FA	Avaliação
- Dialogam acerca das características dos pintainhos; - Assistem a uma apresentação sobre as características dos animais: * Reconhecem e identificam animais domésticos e selvagens; * Reconhecem o habitat e as características de cada animal; * Estabelecem algumas relações entre as características do meio físico e os animais que nele vivem. - Jogam de forma adequada.	Tempo: +/- 90 minutos Recursos: - Pintainhos; - Power Point; - Jogos. Forma de Agrupamento: Turma/Individual.	- Capacidade de concentração; - Participação empenhada e organizada; - Mobilização de experiências e saberes; - Aquisição de conhecimento relacionado com os animais; - Participação de forma ativa nos jogos; - Gestão de emoções.

Legenda: TR-FA (Tempo / Recursos e Formas de Agrupamento).

Apêndice 08 – Planificação da atividade “ O monstro das cores”

A importância dos livros de Literatura Infantil no mundo das crianças com diversos contos e histórias, com inúmeros métodos e diferentes razões, proporcionam um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível capaz de transpor imensuráveis sensações de prazer e aprendizagem. Desta forma, a presente planificação recai sobre a exploração de uma história designada por “Monstro das cores”, na qual é abordada a temática das emoções/sentimentos.

O Monstro das Cores é um livro infantil, escrito e ilustrado por Anna Llenas, cuja história ajuda as crianças a estarem cientes e a saber lidar com as suas emoções. O “monstro” que muda de cor constantemente e às vezes fica com as cores todas misturadas, é um “exemplificador das emoções”. Na história, ele não percebe que tem alteração na cor, pois quem explica o que acontece é sua amiga. Ela fala-lhe do significado das cores, qual o sentimento que cada cor simboliza e ajuda-o a administrar as emoções. Cada cor simboliza um sentimento: tristeza (azul), medo (cinza), raiva (vermelho), calma (verde), alegria (amarelo) e amor (rosa).

Antecedentemente à exploração do livro, proporciono um momento de motivação com um novelo em lã, onde os alunos têm de o atirar ao colega e dizer-lhe como se sente hoje e porquê. Como defende Friedemann (1996, p. 66), “a motivação é fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá esforçar-se para fazer as coisas mais complexas”. De acordo com a autora, a motivação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois empurra-nos a participar em atividades e tarefas que nos proporciona conhecimento, capacidades e o desenvolvimento de competências.

Posteriormente, e como atividade de pré-leitura, analiso a capa do livro com as crianças: “O que veem na capa deste livro?”, “Do que nos falará esta história? O que vos parece?”. De seguida, passo para à leitura da história com o auxílio dos monstros previamente construídos.

Como atividade pós-leitura, promovo um diálogo com os alunos para perceber as conceções que estes obtiveram acerca da história: “Como se sentia o monstro no início da história?”, “Quais eram as emoções do monstro?”, “Que cores tinham as emoções do monstro?”.

Como consolidação desta temática, exponho à turma um jogo na qual os alunos têm ao seu dispor 6 frascos numerados de 1 a 6, com a identificação das respetivas emoções: raiva, alegria, tristeza, amor, medo e a inveja. Proponho a cada criança que, na sua vez, lance o dado para obter um número que deve ser associado ao frasco correspondente. Todos os frascos contêm papéis com

algumas questões. O aluno que lança o dado deve retirar à sorte uma dessas questões e responder de forma acertada. Identifico, de seguida, algumas dessas questões: “O que é para ti a raiva?”; “Como se deve tratar a pessoa que amamos?”; “Como identificas uma pessoa que está triste?”; “Como te sentes quando estás alegre?”, etc. Deste modo, concordo com Piaget (1973), quando refere que os jogos não são apenas uma forma de alívio ou passatempo para gastar energia das crianças, mas sim meios que contribuem e fortalecem o desenvolvimento intelectual.

Para concluir, após este momento lúdico, é distribuído uma ficha de trabalho como consolidação e avaliação das aprendizagens.

Grelhas de Planificação

- **Aprendizagens Essenciais**

Área Curricular	Aprendizagens Essenciais
Português Oralidade	Compreensão - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades; - Identificar informação essencial em textos. Expressão - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Exprimir opinião partilhando ideias e sentimentos; - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos.
Português Educação Literária	- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias; - Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos; - Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço).
Matemática Números e operações	Adição e subtração - Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação vertical do cálculo.

• **Experiências de aprendizagem**

Dia: 27 de maio de 2022		
Experiências de Aprendizagem	TR-FA	Avaliação
<p>Momento 01</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogam sobre o conhecimento dos sentimentos; - Identificam diferentes tipos de emoções e sentimentos; - Relacionam a importância das emoções e dos sentimentos no convívio em sociedade, família e escola; - Partilham experiências de sentimentos/emoções sentidas; - Desenvolvem o hábito de leitura; - Estimulam a imaginação e a partilha sobre sentimentos. <p>Momento 02</p> <ul style="list-style-type: none"> -Jogam de forma adequada: <ul style="list-style-type: none"> * Envolvem-se na realização do jogo; * Compreendem o jogo; - Realizam a ficha corretamente. 	<p>Tempo: +/- 90 minutos</p> <p>Recursos: novelo de lã; história do Monstro das Cores; monstros em goma eva; jogo dos sentimentos; ficha de consolidação.</p> <p>Forma de Agrupamento: Turma/Individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação de forma ativa no diálogo; - Capacidade de concentração; - Mobilização de experiências e saberes; - Aquisição de conhecimento sobre os sentimentos; - Participação de forma adequada e ativa no jogo; - Leitura de palavras isoladas e de pequenos textos com articulação correta e prosódia adequadas; - Gestão de emoções.

Legenda: TR-FA (Tempo / Recursos e Formas de Agrupamento).